

TAMPEREEN YLIOPISTO

Monipuoliset hyvinvoinnin tekijät osana somalinuorten
onnistunutta akkulturaatiota

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MARIKA MATTSSON

Tammikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MARIKA MATTSSON: Monipuoliset hyvinvoinnin tekijät osana somalinuorten onnistunutta akkulturaatiota

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 96 sivua, 3 liitesivua

Tammikuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa somalinuorten käsityksiä subjektiivisen hyvinvointinsa tekijöistä ja tutkia niiden vaikutusta nuorten akkulturaatioasenteiden muodostumiseen. Tutkimusta lähestyttiin laadullisesta, fenomenografisesta lähtökohdasta. Aineisto koostui kuuden yläkouluikäisen somalinuoren haastatteluista. Nuoret olivat asuneet Suomessa 3–5 vuoden ajan. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä, jossa käsityksistä muodostettiin kategorioita ja edelleen kuvauskategorioita.

Tutkimuksen teoriatausta muodostui Berryn (1980) akkulturaatiokentästä, Maslow'n (1943) tarvehierarkian tasoista ja Allardtin (1976) hyvinvoinnin teoriasta. Berryn nelikenttä sisälsi neljä akkulturaatioasennetta, jotka olivat integraatio (sopeutuminen), assimilaatio (sulautuminen), separaatio (eristäytyminen) ja marginalisaatio (syrjäytyminen). Paras neljästä vaihtoehdosta oli integraatio ja huonoin marginalisaatio. Maslow'n tarvehierarkian tarpeet olivat alhaalta ylöspäin lueteltuna fysiologiset, turvallisuuteen linkittyvät, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden, sosiaalisen arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Lähtökohtana oli, että seuraavalle tasolle siirrytään, kun edellinen tarve on tyydytetty. Allardt puolestaan jakoi hyvinvoinnin having-, loving- ja being- ulottuvuuksiin, ja käsitti hyvinvoinnin perusluokat rinnakkain toimiviksi ulottuvuuksiksi.

Somalinuorten käsitykset oman hyvinvointinsa tekijöistä jakautuivat seitsemään kategoriaan, jotka olivat perhe ja suku, ystävyys-suhteet, opettajat, koulumenestys, toisten auttaminen, uskonto ja yhteisölliset harrastukset. Kategorioista muodostui edelleen kolme kuvauskategoriaa, jotka olivat rakkaus ja yhteenkuuluvuus, itsensä toteuttaminen sekä edellisten yhdistelmä eli yhteisöllinen itsensä toteuttaminen. Kuvauskategoriat kuuluivat Maslow'n tarpeiden kolmannelle ja viidennelle tasolle. Rakkautta ja yhteenkuuluvuutta nuoret saivat perheeltä ja suvulta, ystäviltä sekä opettajilta. Itsensä toteuttaminen mahdollistui koulumenestyksen sekä toisten auttamisen kautta ja yhteisöllistä itsensä toteuttamista harjoitettiin uskonnon ja yhteisöllisten harrastusten avulla.

Nuorten hyvinvoinnin tekijät vaihtelivat sukupuolen mukaan. Vaihteluun vaikuttivat somalikulttuurin asettamat rajat, jotka kohdistuivat eniten tyttöihin. Tytöt viettivät vapaa-aikansa pääosin kotona. Pojat puolestaan harrastivat esimerkiksi jalkapalloa, ja olivat vapaamman kasvatuksensa turvin muodostaneet tyttöjä laajemman, molemmat kulttuurit sisältävän ystäväverkoston. Pojat ohjautuivat Berryn nelikentässä todennäköisemmin kohti integraatiota ja tytöt kohti separaatiota.

Rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kuvauskategoria nousi muita merkityksellisemmäksi. Tulokset yhdistettiin Sameroffin (2010) sosioekologisen kontekstin malliin, jossa yksilön kehitykseen vaikuttavat sosiaaliset ympäristöt olivat vanhemmat, perhe, koulu, vertaiset, yhteisö ja geopolitiikka. Tutkimuksen tulokset noudattivat pääosin Sameroffin mallia, mutta esimerkiksi koulu ja vertaissuhteet linkittyivät vahvemmin toisiinsa. Koulu oli merkittävä vertaiskontaktien mahdollistaja. Mallin ympäristöistä yhteisö ja geopolitiikka eivät nousseet esille. Tuloksissa kuitenkin painottui yhteiskunnan vaikutus akkulturaatiokehitykseen, vaikka yhteiskunta puuttui kokonaan Sameroffin mallista. Yhteiskunnan arvot vaikuttivat opetussuunnitelman muodossa koulun mahdollisuuksiin edistää monipuolista akkulturaatiota. Koulun muutosehdotuksiksi esitettiin koulun monikulttuurisen ilmapiirin kasvattamista, luokkakokoonpanojen pohtimista sekä oman uskonnon ja äidinkielen muuttamista kaikille pakolliseksi, opetussuunnitelmaan sisältyväksi opetuksiksi.

Avainsanat: somalinuori, hyvinvoinnin tekijä, akkulturaatio, akkulturaatioasenne, fenomenografia, tarvehierarkia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MAAHANMUUTTAJAN AKKULTURAATIO YHTEISKUNTAAN	8
2.1	SOMALITAUSTAINEN NUORI	8
2.2	AKKULTURAATION KÄSITE	9
2.3	AKKULTURAATIOASENTEET	11
2.4	AKKULTURAATIOSTRESSI	15
2.5	AIKAISEMPAA TUTKIMUSTA SOMALINUORTEN AKKULTURAATIOSTA	16
3	HYVINVOINTIA RAKENTAMASSA	19
3.1	PERUSTARPEISTA KOHTI KOKONAISSVALTAISTA HYVINVOINTIA	19
3.2	MAAHANMUUTTAJANUORTEN HYVINVOINTI SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA	22
3.2.1	<i>Perhe ja suku turvana</i>	23
3.2.2	<i>Ystävien merkitys</i>	24
3.2.3	<i>Opettajat ja koulu tukena</i>	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	27
4.2	FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSSTRATEGIA	29
4.3	HAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	32
4.4	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO	34
4.5	ANALYYSIPOLKU	36
5	LÖYDÖKSET	43
5.1	HYVINVOINNIN TEKIJÄT	43
5.1.1	<i>Perhe ja suku</i>	44
5.1.2	<i>Ystävyssuhteet</i>	50
5.1.3	<i>Opettajat</i>	52
5.1.4	<i>Koulumenestys</i>	54
5.1.5	<i>Toisten auttaminen</i>	56
5.1.6	<i>Uskonto</i>	58
5.1.7	<i>Yhteisölliset harrastukset</i>	59
6	TULOKSET JA POHDINTA	60
6.1	SOMALINUORTEN HYVINVOINNIN KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄ	60
6.2	LÖYDÖSTEN SITOMINEN TEORIAAN	63
6.3	HYVINVOINNIN TEKIJÖIDEN VAIKUTUS AKKULTURAATIOASENTEIDEN MUODOSTUMISEEN	69
6.4	SOSIAALISTEN TOIMIJOIDEN VAIKUTUS AKKULTURAATIOKEHITYKSEEN	74
7	TUTKIMUKSEN MERKITYS JA ARVIOINTI	78
7.1	ASENTEELLISIA JA RAKENTEELLISIA MUUTOSEHDOTUKSIA	78
7.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS- JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU	81
7.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	86
	LÄHTEET	87

LIITTEET

1 JOHDANTO

Suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa esiintyy hahmo, josta kaikilla on oma mielipiteensä. Hahmo on tunnettu, mutta hänelle ei ole kyetty antamaan täsmällistä määritelmää. Hahmo on maahanmuuttaja. Maahanmuuttajien joukkoa pidetään omana ihmislajinaan, jonka suomalainen yhteiskunta olettaa tuntevansa ja tunnistavansa. Ihmislajiin assosioidaan valtava kirjo eri syistä maahan saapuneita henkilöitä. Maahanmuuttajien heterogeenisyyttä ei tiedosteta. Todellisuudessa ryhmä koostuu esimerkiksi eri äidinkieltä puhuvista, eri ammatteja harjoittavista, eri perhetaustan omaavista sekä koulutustaustoiltaan eroavista henkilöistä. Pelkät tilastot eivät tuo esille maahan saapuneiden henkilöiden persoonallisuuksia, elämäkokemuksia tai elämäntilanteita. Sekä valtaväestöä että maahanmuuttajia ohjaavat omat tiedot, taidot, luonteenpiirteet ja temperamentit. (Huttunen 2009, 117, 120.) Jotta monimuotoista maahanmuuttajien ryhmää pystyy tutkimaan yksityiskohtaisemmin, on perusteltua suunnata tarkastelu tiettyyn etniseen ryhmään.

Yksi suurimmista Suomessa asuvista ulkomaalaistaustaisista ryhmistä ovat somalit. Vuonna 2015 somalit olivat kolmanneksi suurin ryhmä heti venäläisten ja virolaisten jälkeen. (Tilastokeskus 2015.) Somalit ovat Suomen suurin afrikkalais- ja muslimiryhmä (Mölsä, Hjelde & Tiilikainen 2010, 278). Heidän elämäänsä leimaavat esimerkiksi somalialaisuus, islamilaisuus ja afrikkalaisuus. Mubarakin, Nilssonin ja Saxénin (2015) mukaan 1980-luku oli Somaliassa epävakauden aikaa, joka eskaloitui lopulta sisällissotaan. Jo 1980-luvun lopulla somalit hakivat turvapaikkaa poliittisin perustein Yhdysvalloista, Kanadasta, Ruotsista, Norjasta ja Tanskasta, mutta Suomeen saapui tuolloin vain muutamia turvapaikanhakijoita. Suurempi määrä somaleita saapui Suomeen 1990-luvun alussa Neuvostoliiton kautta. (Mubarak, Nilsson & Saxén 2015, 23–25, 33.) Vaikka ensimmäiset somalit ovat saapuneet Suomeen jo melkein kolmekymmentä vuotta sitten, ei heidän integraationsa suomalaiseen yhteiskuntaan ole ollut etnisistä ryhmistä syvintä. Mubarakin ym. (2015) mukaan somalinuoret alkavat eriytyä valtaväestöön kuuluvista vertaisistaan yleensä teini-iässä. Kulttuurin asettamat rajat kieltävät esimerkiksi juhlimisen ja alkoholin juomisen, minkä seurauksena monet somalinuoret erkanevat valtaväestöön kuuluvista ystävistään. (Mubarak ym. 2015, 97, 191.) Muihin etnisiin ryhmiin verrattuna somalit toivovat eniten saavansa lisää valtaväestöön kuuluvia suomalaisia tuttavuuksia (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013).

Kansainvälisissä integraatiotutkimuksissa Suomi on sijoittunut länsimaiden kärkijoukkoon (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2014, 247). Esimerkiksi integraatiopolitiikkaa arvioivassa MIPEX III -tutkimuksessa Suomen erikoisvahvuuksiksi on lueteltu lakiin sisältyvät syrjinnän vastaiset toimet sekä maahanmuuttajien mahdollisuudet osallistua poliittiseen toimintaan (Huddleston, Niessen, Chaoimh & White 2011). Ihmisiä erotteleva ja toiseuttava Suomi on alkanut vähitellen muuttua yhteiskunnaksi, jossa moninaisuus on arkipäivää (Paavola, Dervin & Talib 2013, 241). Lainsäädäntö ja yleiset käytännöt eivät kuitenkaan yksin määritä suvaitsevaisuuden astetta, vaan yhteiskunnan jäsenten asenteilla, käytöksellä ja kokemuksilla on oleellinen vaikutus. Onkin huolestuttavaa, että asenneilmapiiri maahanmuuttajia kohtaan on viime vuosien myönteisyydestä kääntynyt jälleen torjuvaksi. Venäläisten ja arabivähemmistöjen ohella somalit ovat suomalaisenemmistön vähiten arvostama etninen ryhmä. (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2014, 248.) Arvostuksen vähäisyys voidaan havaita muun muassa valtaväestön ja vähemmistöjen arkipäivän kanssakäymisessä. Somalit juttelisivat mielellään ventovieraiden kanssa ja loisivat siten lisää ystävyys-suhteita, mutta usein heitä kohtaan kohdistetaan keskusteluhaluttomuutta. (Mubarak ym. 2015, 193.) Ovatko muun muassa perhekeskeisyys ja kulttuurin asettamat säännöt syynä eristäytymiseen vai estääkö esimerkiksi valtakulttuurin vastaanottotapa onnistuneen integraation?

Onnistunut integraatio on keskeisessä roolissa myös vuoden 2015 pakolaiskriisin kohdalla. Mediassa käytävää keskustelua on pääosin leimannut pohdinta siitä, pitääkö Suomen yhdessä muiden länsimaiden kanssa vastaanottaa pakolaisia ja kuinka paljon. Saapuvien pakolaisten lukumäärän sijaan keskustelun lähtökohta tulisi suunnata jo maassa olevien henkilöiden mahdollisimman tehokkaaseen ja vahvaan integrointiin. On sekä maahanmuuttajien että valtaenemmistön etu saada tulijat ohjattua kohti onnistunutta akkulturaatiokehitystä. Samin ja Berryn (2010) mukaan akkulturaatiolla tarkoitetaan ilmiötä, jossa eri kulttuuritaustoista tulevista yksilöistä koostuvat ryhmät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ryhmät tuovat uuteen yhteiskuntaan omat kulttuuriset piirteensä. (Sam & Berry 2010, 473.) Oma tutkimukseni lähestyy edeltävää yhteiskunnallista keskustelua etsimällä ratkaisuja uuteen kulttuuriin sopeutumiseen eli akkulturaatiokehityksen edesauttamiseen. Tarkasteluni kohteena ovat yläkouluikäiset somalinuoret. Tutkin akkulturaatiota nuorten hyvinvoinnin tekijöiden avulla. Kartoitan nuorten hyvinvoinnin tekijöitä, ja tutkin, kuinka yksilöllinen hyvinvoinnin verkosto vaikuttaa nuoren akkulturaatioasenteen muodostumiseen.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten hyvinvointia on pääsääntöisesti tutkittu yhden tai kahden hyvinvoinnin tekijän näkökulmasta (ks. Kautto 2009; Liebkind ym. 2004; Talib & Lipponen 2008; Niemelä 2003). Myös hyvinvointia kokonaisuutena on tutkittu Wikströmin, Haikkolan ja Laatikaisen (2014) toimesta, mutta heidän tutkimuksensa keskittyy sekä terveyden että hyvinvoinnin kartoittamiseen. Oma tutkimukseni lähestyy somalinuorten hyvinvointia akkulturaation näkökulmasta.

Haluan selvittää, kuinka eri hyvinvoinnin tekijät edesauttavat monipuolista akkulturaatiota, ja onko tiettyjen tekijöiden painottumisesta haittaa onnistuneelle integraatiolle. Laaja hyvinvoinnin verkosto ei aina korreloi onnistuneen akkulturaatian kanssa, vaan hyvinvoinnin monipuolisuus on avain-tekijä. Nuoren on saatava hyvinvointia sekä oman että valtakulttuurin piiristä, jotta onnistunut akkulturaatio on mahdollista saavuttaa. Oma tutkimukseni eroaa muista tutkimuksista muun muassa paikkakunnan perusteella. Aiemmat tutkimukset on toteutettu pääosin pääkaupunkiseudulla tai muissa suurissa suomalaisissa kaupungeissa. Oma tutkimukseni lähestyy tutkimusaihetta haastatteleamalla nuoria, jotka asuvat pienemmässä eteläsuomalaisessa kaupungissa.

Kasvatustieteellisen tutkimukseni yhtenä tavoitteena on luoda opettajille ja muille opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisille tietoisuutta oman toimintansa mahdollisuuksista. Tulevana luokan- ja aineenopettajana on luontaista tutkia aiheita, joka tukee oman ammattitaitoni kehitystä. Muun muassa Talibin, Löfströmin ja Meren (2004, 105) tutkimuksessa on todettu, että koulujen ja opettajien suhtautumisella maahanmuuttajalapsiin ja -nuoriin sekä heidän opetukseensa on suurempi merkitys oppilaiden oppimistuloksiin kuin esimerkiksi sosioekonomisella taustalla tai etnisyydellä. Pyrin tuomaan opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisille tietoisuutta sekä konkreettisia asenteellisia ja rakenteellisia muutosehdotuksia, joiden avulla nuorten sopeutumista on mahdollista edistää.

Tutkimukseni alussa perehdyn tarkastelemaan akkulturaatiota, sen neljää mahdollista asennetta, akkulturaatiostressiä sekä somalinuorten akkulturaatioon vaikuttavia tekijöitä. Berry (1980) jakaa akkulturaatioasenteet neljään eri vaihtoehtoon, jotka ovat integraatio, assimilaatio, separaatio sekä marginalisaatio. Asenteet vaihtelevat sen mukaan, onko henkilön tavoitteena säilyttää oma etninen kulttuuriperintönsä vai suunnata vuorovaikutustaan valtakulttuuria kohti. Integraatiossa uuteen yhteiskuntaan sopeutuva yksilö saa vaikutteita sekä omasta etnisestä että valtakulttuurista. Assimilaatiossa tukeudutaan yksinomaan valtakulttuuriin ja separaatiossa vaikutteita saadaan ainoastaan oman etnisen kulttuurin piiristä. Marginalisaatiossa ihminen eristäytyy molemmista kulttuureista. Integraation nähdään neljästä asenteesta parhaimpana suuntautumisvaihtoehtona, ja marginalisaatio huonoimpana. (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2014, 254.) En pyri luokittelemaan tutkimiani nuoria johonkin tiettyyn edellä lueteltuun akkulturaatioasenteeseen, vaan tarkoitukseni on tutkia, mihin asenteeseen yksittäiset hyvinvoinnin tekijät nuoria ohjaavat. Keskityn myös tarkemmin hyvinvoinnin käsitteeseen sekä siihen liittyviin teoreettisiin valintoihin. Määrittelen hyvinvointia Maslow'n (1943) tarvehierarkian tasojen sekä Allardt'n (1976) hyvinvoinnin teorian avulla. Lisäksi avaan esimerkkejä maahanmuuttajien hyvinvoinnin lähteistä suomalaisessa yhteiskunnassa.

Tutkimukseni aineisto koostuu kuuden somalinuoren haastatteluista. Lähtökohtana on tarkastella nuorten käsityksiä omasta henkilökohtaisesta hyvinvoinnistaan ja sen vaikutuksesta heidän

akkulturaatioasenteisiinsa. Käsitysten tutkimisen vuoksi on luonnollista valita tutkimusmetodiksi fenomenografinen tutkimus, jonka pyrkimyksenä on syventyä yksilön subjektiivisiin käsityksiin sellaisina kuin ne ovat hänen ymmärryksessään rakentuneet (Uljens 1989, 43). Lähestymistavassa ajatellaan, että on olemassa vain yksi todellisuus, joka käsitetään ja ymmärretään eri tavoin (Niikko 2003, 14). Tutkimukseni aineisto on analysoitu niin ikään fenomenografisella analyysillä. Haastattelu valikoitui aineistokeruumenetelmäksi muun muassa siksi, että somalinuorten kielitaidon vuoksi on olennaista, että sekä tutkijalla että nuorilla on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä ja täsmentää omia vastauksiaan.

Löydösluvussa paneudun omasta aineistostani esiin nousseisiin hyvinvoinnin tekijöihin. Tulos- ja pohdintaosiossa puolestaan avaan löydöksistä noussutta, fenomenografialle tyypillistä kuvauskategoriajärjestelmää eli tulosavaruutta. Niin ikään sidon kyseisessä luvussa löydökseni aiempaan maahanmuutto- ja akkulturaatiotutkimukseen. Lisäksi pohdin, kuinka eri hyvinvoinnin tekijät ohjaavat nuoria eri akkulturaatioasenteisiin. Hyvinvoinnin tekijöiden kartoittamisen ja akkulturaatioasenteiden tutkimisen jälkeen, huomasin, että kaikista hyvinvoinnin tekijöistä ne, joihin liittyi sosiaalinen toimija, kuten äiti, isä tai opettaja, olivat somalinuorille merkityksellisimpiä hyvinvoinnin lähteitä. Aloin tutkia tarkemmin sosiaalisia toimijoita sekä ympäristöjä ja löysin Sameroffin (2010) sosioekologisen kontekstin mallin (ks. luku 6.4), jossa on määritelty erilaisia yksilön kehitykseen vaikuttavia sosiaalisia ympäristöjä. Peilaan täten omia löydöksiäni ja tuloksiani Sameroffin erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin, pohtien niiden ja omien löydösteni samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tutkimuksen merkitys ja arviointi -luvussa esittelen kouluun kohdistuvia asenteellisia ja rakenteellisia muutosehdotuksia, jotka edistäisivät somalinuorten akkulturaatiota. Lopuksi avaan tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

2 MAAHANMUUTTAJAN AKKULTURAATIO YHTEISKUNTAAN

Martikaisen ja Haikkolan (2010) sekä Talibin (1999) mukaan maahanmuuttaja on henkilö, joka muuttaa syntyperämaastaan uuteen vieraaseen valtioon asumaan ja elämään pysyvästi tai toistaiseksi. Maahanmuuttajat voivat olla esimerkiksi pakolaisia, siirtolaisia, turvapaikanhakijoita tai paluumuuttajia. Lisäksi heidät voidaan määritellä muuttoon vaikuttavien syiden perusteella: maahanmuuttajat saapuvat uuteen maahan joko pakosta tai vapaaehtoisesti. Poliittiset, taloudelliset, ideologiset tai sotaan liittyvät ongelmat lähtömaassa ovat syitä, jotka pakottavat maahanmuuttajat muuttamaan uuteen maahan. Vapaaehtoisen muuton syitä ovat esimerkiksi opiskelu, työ sekä erilaiset asiantuntijatehtävät. Yhteistä kaikille maahanmuuttajille on, että he muodostavat uuteen kotimaahansa etnisiä vähemmistöryhmiä. (Martikainen & Haikkola 2010, 10; Talib 1999, 68.)

2.1 *Somalitaustainen nuori*

Tässä tutkimuksessa olen määritellyt somalinuoret yläkouluikäisiksi nuoriksi, jotka täyttävät edellä mainitut maahanmuuttajan tunnusmerkit. Puhuessani tutkimuksessa haastatelluista nuorista tarkoitan kuutta somalinuorta, jotka muodostavat tutkimukseni kohdejoukon. Suomen lainsäädäntö ei määrittele yksiselitteisesti nuori-käsitettä. Lastensuojelulaissa nuori on alle 21-vuotias, kun taas nuorisolaissa nuorilla tarkoitetaan alle 29-vuotiaista henkilöä. (Nieminen 2010, 26.) Yleisessä kielikäytössä nuoren määritelmä taas rajautuu 12-vuotta täyttäneisiin, mutta alle 18-vuotiaisiin henkilöihin (Litmala & Lohiniva-Kerkelä 2005, 3). Omassa tutkimuksessani käytän jälkimmäistä määritelmää.

Tarkasteluni rajautuu maahanmuuttajien monimuotoisessa kentässä somalitaustaisten nuorten tutkimiseen. Mubarakin ym. (2015) mukaan Suomen yhteiskunnassa asuvat somalinuoret elävät kahden identiteetin välissä. Identiteettikriisi on tämän päivän suurin haaste. Nuoret eivät tiedä mihin he kuuluvat, keitä he ovat ja missä määrin he ovat suomalaisia. Osalla nuorista tietämättömyyden tunnetta vahvistavat valtakulttuurin jäsenten aiheuttamat rasistiset kokemukset. Nuoret kohtaavat arjessaan avointa rasismia esimerkiksi kadulla huuteluiden muodossa. Määrätietoisim-

mat nuoret pystyvät kääntämään huutelut rasistien omaksi ongelmaksi, mutta piilorasismia on vaikeampi kohdata. Rakenteellinen rasismi ilmenee epäsuorana syrjintänä esimerkiksi opiskeluissa, töissä tai viranomaisten kanssa toimiessa. Monen somalinuoren mielestä ongelma ei piile heidän somalitaustassa tai islamilaisuudessa, vaan ongelmat kulminoituvat nimenomaan ihonväriin. Etenkin vanhemmat valtaväestön edustajat ilmaisevat eniten ennakkoluuloja nuoria kohtaan. (Mubarak ym. 2015, 89–91.)

Somalitaustaiset nuoret ajattelevat itsensä ensisijaisesti muslimeiksi. Tämän jälkeen omaan persoonaan liitetään somalialaisuus, jonka jälkeen mainitaan omat afrikkalaiset juuret. Vasta neljänneksi mainitaan uuden asuinmaan kansalaisuus. Hierarkian lisäksi konteksti vaikuttaa oman persoonan muodostumiseen. Jos nuori on kotonaan muiden somaleiden kanssa vuorovaikutuksessa, hän identifioi itsensä somaliksi. Jos toimintaympäristö puolestaan on moskeija, nuori tuntee itsensä islaminuskoiseksi. (Alitolppa-Niitamo 2002, 280; Shepard 2008, 1.)

2.2 *Akkulturaatioin käsite*

Akkulturaatio käsite viittaa kaikkiin niihin muutoksiin, joita tapahtuu kahden kulttuurin välittömässä sekä pitkäaikaisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Redfield, Linton & Herskovits 1936). Akkulturaatio on ilmiö, jossa eri kulttuuritaustoista tulevista yksilöistä koostuvat ryhmät ovat jatkuvassa kontaktissa toistensa kanssa. Kyse on kahdesta tai useammasta kulttuurisesta ryhmästä, jotka tuovat uuteen yhteiskuntaan omat kulttuuriset ja psykologiset ominaisuutensa. Jotta kulttuurien arvojen ja normien yhteensopivuutta pystyy tarkastelemaan, on ymmärrettävä käynnissä olevaa akkulturaatioprosessia. Prosessia voi leimata joko valtakulttuurin hallitseva toiminta tai molemminpuolinen kunnioitus. (Sam & Berry 2010, 473.) Akkulturaatiota pidetään teoriassa kaksisuuntaisena, mutta käytännössä sopeutumisvaatimuksia kohdistuu enemmän vähemmistöryhmien edustajiin. Ilmiössä on silti kyse molempien vastavuoroisesta muutoksesta suhteessa toiseen kulttuuriin, vaikka vastavuoroisuus voi olla eri osapuolilla eri tasoista. (Berry 2008, 330.) Mikään kulttuuriryhmä ei pysy muuttumattomana akkulturaatioprosessissa (Sam & Berry 2010, 473). Kulttuuristen ryhmien välinen vuorovaikutus sisältää esimerkiksi toisen kulttuurin kielen opettelua, ruokattomusten jakamista sekä toisten pukeutumisen ja sosiaalisten toimintojen omaksumista (Berry 2005, 700).

Akkulturaatioilmiöön liittyy sekä yksilön henkilökohtainen että yhteiskunnan yleinen muutos. Yksilössä tapahtuu persoonallisen käyttäytymisen muutoksia akkulturaatioprosessin aikana. Muutos on pitkäjaksoista yksilön psykologista ja sosiaalista sopeutumista toisen kulttuurin tapoihin, normeihin sekä arvoihin. (Berry 2005, 698–699; Berry 2008, 330.) Graves (1967) on kehittä-

nyt psykologisen akkulturaation käsitteen, joka viittaa yksilön muutoksiin hänen ollessaan ulkopuolisen kulttuurin vaikutuksen alla (Graves 1967, 337). Jokainen yksilö osallistuu akkulturaatioprosessiin henkilökohtaisista lähtökohdistaan, minkä vuoksi psykologisten akkulturaatioasenteiden vaihtelu on valtava. Yksilölliset muutokset ovat toisinaan helposti tunnistettavissa olevia konventioita, kuten tapa puhua, pukeutua ja syödä. Psykologinen akkulturaatioaste vaikuttaa maahanmuuttajan sopeutumiseen uuteen asuinmaahansa. Jos sopeutumisaste on alhainen, yksilö saattaa ajautua pois valtakulttuurin piiristä takaisin kohti omaa perinteistä kulttuuriaan, mikä vaikeuttaa onnistunutta akkulturaatiota. Lisäksi yksilö saattaa kokea kulttuurisia konflikteja ja aiheuttaa itselleen akkulturaatiosta peräisin olevaa stressiä. (Berry 2005, 700–702.) Stressiä, ahdistusta tai masennusta on vaikeampi tutkia ja havaita kuin esimerkiksi puheen tai vaatetuksen muutosta (Sam & Berry 2010, 473). Yhteiskunnan akkulturaatio puolestaan muokkaa kulttuuria yleisellä tasolla. Akkulturaatio muuttaa sosiaalisia rakenteita ja instituutioita sekä kulttuurisia käytänteitä. Kulttuurien välinen vuorovaikutus on pitkän aikavälin prosessi, joka voi kestää vuoden, sukupolven tai vuosikymmenen. Laajemmat muutokset voivat tapahtua hitaasti, mikä vaikeuttaa niiden havaitsemista. (Berry 2005, 698–702.) Yksilön psykologinen akkulturaatio sekä yhteiskunnan akkulturaatio on pidettävä käsitteinä erossa toisistaan (Sam & Berry 2010, 474).

Berryn (2005) mukaan akkulturaatiota on vuosien saatossa tutkittu monella tapaa. Tutkimuksen keskipisteinä ovat olleet yksilön henkilökohtainen muutos hänen sopeutuessaan vastaanottajamaan kulttuuriin sekä kokonaisten etnokulttuuristen ryhmien muutos heidän eläessään kulttuurisesti moninaisissa yhteiskunnissa. Lisäksi on keskitytty Euroopan hallitsevaan käytökseen alkuperäiskansoja kohtaan. Viime aikoina on noussut esille myös halu tutkia yhteiskuntien yrityksiä säilyttää homogeeninen yhteiskunta kulttuurisen erilaisuuden yhä kasvaessa. Vaikka alun perin tutkimuksen kohteena ovat olleet perinteiset maahanmuuttajia vastaanottavat maat, kuten Australia, Kanada, Uusi-Seelanti ja Yhdysvallat, ovat akkulturaatiota koskevat kysymykset nykyään aiheellisia myös muualla maailmassa. Akkulturaatiotutkijat kuitenkin painottavat, ettei yhden kulttuurin tutkimuksesta tai tuloksista voida tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä toisesta kulttuurista tai sen yksilöiden akkulturaatioprosessista. Kun tutkimuksen tekeminen yleistyy kansainvälisellä tasolla, on keskeistä muuttaa tutkimuskonseptia uutta kulttuuria tai yhteiskuntaa vastaavaksi. Toisaalta esimerkiksi erilaiset ongelmat, joita monikulttuurisissa valtioissa maahanmuuton seurauksena ilmenee, ovat useimmissa maissa samansuuntaisia. (Berry 2005, 701–702.)

2.3 Akkulturaatioasenteet

Jokaisen yksilön akkulturaatioprosessi on omakohtainen. Prosessiin vaikuttaa kolme päätekijää, jotka ovat yksilön asennoituminen, käytös ja hallitsevan kulttuurin vastaanottotapa. Asennoituminen liittyy yksilön suhtautumiseen akkulturaatioprosessia kohtaan, ja käytöksellä tarkoitetaan maahanmuuttajan toimintaa erilaisissa arkipäiväisissä ja monikulttuurisissa tilanteissa. Vaikka yksilön asennoituminen sopeutumista kohtaan olisi positiivinen ja hänen käytöksensä olisi monikulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa myönteistä, voi uuden maan vastaanottotapa maahanmuuttajaa ja hänen kulttuuriaan kohtaan vaikeuttaa yksilön sopeutumista. Kaikki kolme edeltävää tekijää vaikuttavat siihen, millaisen sopeutumismallin maahanmuuttajat valikoivat. (Berry 2005, 704.)

Berry (1980) on muodostanut mallin, jossa akkulturaatioasenteet jaetaan neljään kenttään. Mallissa oman kulttuuriperinnön ja identiteetin säilyttäminen sekä eri etnisten ryhmien väliset suhteet ja kiinnittyminen valtaväestöön ovat itsenäisiä ulottuvuuksia (Schwartz, Unger, Zamboanga & Szapocznik 2010, 238). Maahanmuuttaja joutuu pohtimaan, kuinka tärkeänä hän pitää omaa kulttuurista identiteettiään sekä sopeutumista uuteen asuinmaahansa. Pohdinta on pelkistetty dikotomiseksi ”kyllä”- ja ”ei” -vastausvaihtoehdoiksi. Näistä vastauksista syntyy alla olevan kuvion 1 mukainen nelikenttä, jossa on esitetty yksilön mahdolliset akkulturaatioasenteet. (Berry 1980; Berry 2005, 704–705.)

		Oman kulttuuriperinnön ja identiteetin säilyttäminen	
		KYLLÄ	EI
Eri etnisten ryhmien väliset suhteet ja kiinnittyminen valtaväestöön	KYLLÄ	Integraatio/ Sopeutuminen	Assimilaatio/ Sulautuminen
	EI	Separaatio/ Eristäytyminen	Marginalisaatio/ Syrjäytyminen

KUVIO 1. Akkulturaatioasenteiden nelikenttä Berryä (1980) mukaillen.

Kun yksilö ei halua säilyttää kulttuurista identiteettiään ja pyrkii päivittäisiin kanssakäymisiin ainoastaan valtakulttuurin edustajien kanssa, hän valitsee assimilaatio- eli sulautumisasenteen. Strategiassa maahanmuuttaja kadottaa kulttuurinsa perinnön ja sulautuu osaksi hallitsevaa yhteiskuntaa. (Berry 2005, 705.) Näin yksilö menettää kulttuuristaan ja taustastaan saamansa voimavarat. Koulussa assimilaatio näkyy muun muassa maahanmuuttajalasten ja -nuorten pyrkimyksenä saada hyväksyntää vertaisryhmiltään. Hyväksynnän hakemisessa taas valtakielen hallinta nousee keskeiseen rooliin ja oman äidinkielen osaaminen sekä harjoittaminen jää taka-alalle. Myös koulu tukee assimilaatioasennetta nopeatahtisella valtakielen opetuksella. (Soilamo 2006, 27.) Lisäksi oman äidinkielen opetuksen vähäisyys tai puute heikentää maahanmuuttajien mahdollisuutta säilyttää kulttuurinsa voimavaroja (Alitolppa-Niitamo 1993, 32).

Assimilaation vasta-asenne on separaatio eli eristäytyminen, jossa yksilö arvostaa ainoastaan alkuperäistä kulttuuriaan ja pyrkii välttämään kontaktia muiden kuin oman kulttuuriinsa jäsenten kanssa. Maahanmuuttaja kääntää selkänsä muille etnisille ryhmille ja osoittaa kiinnostusta ainoastaan omaa kulttuuriperintöään kohtaan. (Berry 2005, 705.) Asennetta käytetäänkin eräänlaisena suojana valtaväestön torjuntaa vastaan. Eristäytyminen voi kuitenkin vaarantaa merkittäväällä tavalla onnistuneen akkulturaatioprosessin rajoittamalla maahanmuuttajien osallistumista yhteiskunnalliseen toimintaan. Muun ohella se lisää riskiä aggressiivisuuteen ongelmanratkaisutilanteissa. Maahanmuuttajien oman eristäytymishalun lisäksi valtakulttuuri voi pyrkiä eristämään tulokkaat enemmistökulttuurin piiristä. Valtaenemmistö harjoittaa tällöin vähemmistöihin kohdistuvaa eritasoista yhteiskunnallista eristämistä, jota kutsutaan segregoinniksi. (Alitolppa-Niitamo 1993, 33; Soilamo 2006, 28; Talib 1999, 74.)

Kun kiinnostus kohdistuu sekä oman kulttuurin säilyttämiseen että päivittäiseen vuorovaikutukseen muiden etnisten ryhmien kanssa, puhutaan integraatiosta eli sopeutumisesta. Yksilö pääsee osaksi laajempaa monikulttuurista verkostoa, mutta säilyttää samalla osan omasta kulttuuriperinnöstään. Integraation katsotaan olevan psykologisesti paras vaihtoehto neljästä sopeutumismallista. (Berry 2005, 705.) Integraation tuloksena maahanmuuttaja on kaksikulttuurinen (Alitolppa-Niitamo 1993, 33). Esimerkiksi maahanmuuttajalasten vanhemmat toivovat lastensa omaksuvan oman sukunsa kulttuurin, mutta länsimaalainen kilpailuyhteiskunta pakottaa maahanmuuttajalapset omaksumaan kilpailuyhteiskunnan malleja pärjätäkseen uudessa kotimaassaan (Talib 1999, 74–75). Koulumaailman esimerkki onnistuneesta integraatiosta on sekä oman äidinkielen että enemmistökielen hallinta. Tällöin oppilas säilyttää oman kulttuuritaustansa, mikä lujittaa hänen itsetuntoaan sekä oppii valtakielen avulla toimimaan uudessa kulttuuriympäristössä. (Soilamo 2006, 27.)

Viimeisessä akkulturaatioasenteessa, marginalisaatiossa eli syrjäytymisessä, yksilöllä ei ole mahdollisuutta tai kiinnostusta ylläpitää kulttuuriperimää eikä myöskään innostusta tai mahdolli-

suutta luoda yhteyksiä valtakuntaan ja sen jäseniin. Maahanmuuttaja joutuu yhteiskunnan marginaaliin eikä saa tukea tai hyväksyntää kummastakaan kulttuurista. Tällöin hän ei kuulu mihinkään kulttuuriin. (Berry 2005, 705.) Välinpitämättömyys kumpaakin kulttuuria kohtaan heikentää yksilön identiteettiä ja moraalista (Talib 1999, 74).

Akkulturaatioasenteet on muodostettu vähemmistökulttuuriin kuuluvien yksilöiden näkökulmasta. Perusoletuksena on, että ryhmät ja niiden jäsenet saavat vapaasti valita akkulturaatiotapansa. Tämä ei kuitenkaan aina ole mahdollista. Hallitseva yhteisö voi rajoittaa vähemmistökulttuurin tai sen edustajien päätäntävaltaa ja ohjata yksilöitä toiminnallaan kohti tietynlaista akkulturaatioasennetta. Henkilöltä voidaan evätä vapausta valita eri sopeutumismuotojen väliltä. Akkulturaatio voi olla vapaasti valittua ja aidosti toteutunutta vain silloin, jos hallitsevan yhteisön suhtautuminen kulttuurista erilaisuutta kohtaan on avointa ja sallivaa. Tähän vaaditaan molemminpuolista mukautumista sekä hyväksyntää. Vähemmistökulttuurin on omaksuttava valtakulttuurin perusarvoja ja samalla kun valtakunta muokkaa kansallisia instituuttejaan kaikille etnisille ryhmille soveltuviksi. Muutoksen on tapahduttava esimerkiksi koulutuksessa, terveydenhuollossa ja työvoimapolitiikassa päätöksenteossa. (Berry 2005, 706.)

Akkulturaatiota on myös omassa tutkimuksessani lähestytty vain vähemmistökulttuurin edustajien näkökulmasta. Keskiössä on ollut yksilö. Kuitenkin alkuperäisen antropologisen määritelmän mukaan myös ryhmien välillä tapahtuu molemminpuolista akkulturaatiota. Kun akkulturaatioasenne vaikuttaa kokonaiseen ryhmään, käytetään erilaisia termejä kuin yksilötasolla. Ryhmätaidon assimilaatiota kutsutaan sulatusuuniksi, segregatiota segregoinniksi eli eristämiseksi ja marginalisaatiota poissulkemiseksi. Kun yhteiskunta hyväksyy monimuotoisuuden ja kaikkien eri etnisten ryhmien olemassaolon, puhutaan integraatiosta eli monikulttuurisuudesta. (Berry 2005, 706.)

Akkulturaatiotutkimuksessa assimilaatio oli pitkään ainoa hyväksytty asenne. Oletuksena oli, että vähemmistöryhmät ja niiden jäsenet luopuvat perinteisestä tavastaan elää ja tulevat osaksi hallitsevaa kulttuuria. Näin ollen assimilaatiota tai sulatusuunia pidettiin akkulturaation päämääränä. Nykyään ajatus on korvattu monikulttuurisuuteen pyrkivällä integraatiolla. Muutokseen on monia syitä. Esimerkiksi etnografisella havainnoinnilla on todistettu, että assimilaatio on harvoin vähemmistökulttuurin jäsenille kannattava tapa akkulturoitua. Oman kulttuurin ja läheisten tuki on maahanmuuttajan psykologisen hyvinvoinnin kannalta keskeistä. Assimilaatioasenteessa tuki menetetään. (Berry 2005, 706.) Lisäksi integraatiokäsitteessä hyväksytään, että kulttuurit vaikuttavat toinen toisiinsa, minkä johdosta termit kuten monikulttuurisuus, kaksikulttuurisuus ja globalisaatio ovat yleistyneet (Sam & Berry 2010, 473). Talibin (1999, 74) mukaan on silti tiedostettava, että onnistunut integraatio edellyttää aina jonkintasoista assimilaatiota.

Berryn akkulturaatiojako neljään eri asenteeseen on aiheuttanut myös kritiikkiä tutkijoiden keskuudessa. Arvostelu kohdistuu muun muassa asenteiden jyrkkään jaotteluun (Schwartz ym. 2010, 239; Schwartz & Zamboanga 2008, 276). Rudmanin (2003; 2009) mukaan Berryn oletus neljän akkulturaatioasenteen riittävydestä on harhaanjohtava. Asenteiden väitetään olevan loogisesti tyhjentäviä sekä yleismaallisesti käyttökelpoisia. Kuitenkin, jos tarkastellaan esimerkiksi maahanmuuttajan kielen hallintaa nelikentän avulla, huomataan tarkan jaottelun ongelman. Kie-lenosaamisen vaihtoehdot rajautuvat oman tai valtakulttuurin kielen hallintaan, molempien kielten hallintaan tai kummankin kielen hallitsemattomuuteen. Nelikenttä ei mahdollista asettumista eri asenteiden välimaastoon. (Rudman 2003, 4; Rudman 2009, 111–112.) Lisäksi Schwartzin ym. (2010) mukaan yhdessä otannassa tai populaatiossa ei välttämättä esiinny kaikkia Berryn määrittelemiä akkulturaatioasenteita. Asenteiden jyrkkärajaisuudesta on luovuttava, ja tutkijoiden on tiedostettava, että tietyn asenteen alle saattaa muodostua useita ala-asenteita. (Schwartz ym. 2010, 239.) Esimerkiksi integraation ajatellaan koostuvan useista biokulttuurisista ala-asenteista (Schwartz & Zamboanga 2008, 276).

Asenteiden jyrkkärajaisuuden ohella marginalisaation asemaa Berryn nelikentän tasa-arvoisena osana on tutkijoiden keskuudessa kyseenalaistettu (Del Pilar & Udasco 2004, 169). Todennäköisyys, että yksilö kehittää kulttuuritietoisuuttaan ilman kumpaakaan kulttuurikontekstia, on melko alhainen. Marginalisaatio on lähestymistapana mahdollinen vain pienelle osalle maahanmuuttajia. Empiirisissä otannoissa on löydetty ainoastaan pieniä tai olemattomia marginalisaatio-ryhmiä. (Schwartz ym. 2010, 239.) Esimerkiksi Schwartz ja Zamboanga (2008, 281) toteavat, että marginalisaatio ei esiinny rykelminä, vaan erittäin pieninä, erilaistumattomina ryhminä. Lisäksi Unger ym. (2002) huomauttavat, että marginalisaation ilmenemistä on haastavaa mitata. Marginalisaatio saattaa olla pysyvä asenne tai marginalisaation aste voi vaihdella päivästä toiseen riippuen maahanmuuttajan mielentilasta tai senhetkisestä kokemuksesta. Maahanmuuttajanuorten keskuudessa marginalisaatioasenne on harvinaista. (Unger ym. 2002, 245.) Myös omassa tutkimuksessani jätin marginalisaation taustalle ja keskityin kolmeen muuhun akkulturaatioasenteeseen. Tarkastelin yksittäisiä hyvinvoinnin tekijöitä ja pohdin, ohjaavatko ne nuoria enemmän assimilaatiota, integraatiota vai separaatiota kohti. En pyri luokittelemaan haastattelemiani nuoria tiettyyn, yksittäiseen asenteeseen, vaan keskityn tarkastelemaan hyvinvoinnin tekijöiden vaikutusta nuorten sopeutumiseen. Oletettavasti mikään hyvinvoinnin tekijöistä ei ohjaa nuoria kohti marginalisaatiota, joten nojaan edeltävään määritelmään, jossa marginalisaatiolle tulisi mahdollisesti antaa vähemmän painoarvoa.

Kritiikistä huolimatta moni tutkimus on osoittanut tukensa Berryn (1980) akkulturaation nelikenttää kohtaan. Esimerkiksi Berry, Phinney, Sam ja Vedder (2006) ovat tutkineet yli 5000 maa-

hanmuuttajanuoren sopeutumista 13:een eri valtioon. Tutkimuskohteina olivat suhtautuminen etniseen sekä kansalliseen identiteettiin ja oman sekä valtakulttuurin ystäviin. Kansallisella identiteetillä tarkoitettiin valtayhteiskuntaan kohdistuvaa identifioitumista. Lisäksi tarkasteltiin etnisen ja kansallisen kielen tietämystä sekä käyttöä. Esille nousi neljä erilaista akkulturaatioprofiilia, jotka myötäilivät Berryn neljää akkulturaatioasennetta. Ensimmäisessä, suurimmassa profiilissa yksilöt suosivat etnistä ja kansallista identiteettiä, käyttivät molempia kieliä ja heidän ystävyys-suhteensa olivat laajoja ja monikulttuurisia. Toiseksi suurimman profiilin edustajilla oli korkealla kehittynyt etninen identiteetti, mutta kansallinen identiteetti oli olematon tai alhaisella tasolla. He käyttivät kommunikoinnissaan pääsääntöisesti omaa äidinkieltään ja ystäväverkosto koostui suurimmaksi osaksi oman etnisen ryhmän jäsenistä. Toisen ja kolmannen profiilin yksilöiden asenteet ja käytös olivat täysin päinvastaiset toisiinsa verrattuna. Viimeinen profiileista oli pienin ja hajanaisin. Ryhmän maahanmuuttajanuoret eivät olleet pystyneet kiinnittymään kumpaankaan etnisen ryhmään, minkä seurauksena etninen sekä kansallinen identiteetti oli heikko. Oman äidinkielen taitotasoa ja sen käyttöaste oli korkea, mutta kansallisen kielen hallinta olematonta. Ystäväpiiri koostui oman kulttuurin ikätovereista. (Berry, Phinney, Sam & Vedder 2006.) Edeltävät neljä profiilia muokailivat vahvasti Berryn neljää akkulturaatioasennetta (Berry 2005, 707).

2.4 Akkulturaatiostressi

Akkulturaatiostressiä syntyy, kun henkilö kohtaa kontrolloimattomia sekä ylitsepääsemättömiä kulttuurisia konflikteja. Ongelmiin ei yleensä ole helppoja tai nopeita ratkaisuja. Akkulturaatiostressiä tutkitaan havainnoimalla ongelmia, joita ilmenee heti kulttuurien kohtaamisen yhteydessä sekä myöhemmin sopeutumisen edetessä. (Berry 2005, 708.) Talibin ym. (2004) mukaan muutto ja elinympäristön muuttuminen vaikuttavat ihmisen psyykkiseen järjestelmään. Terve suhtautuminen esimerkiksi dramaattiseen ja traumaattiseen pakolaismuuttoon vaatii maahanmuuttajalta joustavuutta ja kykyä sopeutua uusiin tilanteisiin. Muutto on eräänlainen stressitila, jonka takia maahanmuuttaja saattaa oireilla jopa vuosia. (Talib ym. 2004, 48.) Akkulturaatiostressin määrä on verrannollinen yksilön valitsemaan akkulturaatioasenteeseen. Vähiten stressiä koituu integraatiosta ja eniten marginalisaatiosta. Assimilaation sekä separaation aiheuttama stressi on yleisesti ottaen samantasoista. On yksilöstä kiinni, kumman kulttuurin, valtakulttuurin vai oman etnisen kulttuurin, menetys aiheuttaa enemmän stressiä. (Berry 2005, 708.)

Liebkind (1994) on listannut erilaisia riskitekijöitä, jotka lisäävät akkulturaatiostressiä ja heikentävät maahanmuuttajan henkistä hyvinvointia. Riskitekijöitä ovat esimerkiksi sosioekonomisen statuksen lasku uudessa asuinmaassa, kykenemättömyys puhua vastaanottajamaan kieltä,

perheenjäsenistä eroon joutuminen sekä uuden yhteiskunnan epäystävällinen ja torjuva asenne maahanmuuttajaa kohtaan. (Liebkind 1994, 32.) Talibin ym. (2004) mukaan etenkin lapset ja nuoret kokevat paljon akkulturaatiostressiä joutuessaan kantamaan muutossa raskainta taakkaa. Koulussa he oppivat vastaanottajamaan kielen ja kulttuurin todennäköisesti vanhempiaan nopeammin, mikä ohjaa perheenjäseniä eritahtiseen akkulturaatioon. Lapset ja nuoret joutuvat ottamaan vastuuta perheen käytännön asioiden hoitamisesta. Esimerkiksi pankissa ja virastoissa asioitaessa lapset ja nuoret joutuvat usein tulkin asemaan. Maahanmuuton sanotaan olevan tila, jossa aikuinen muuttuu lapseksi ja lapsi aikuistuu. (Talib ym. 2004, 50.)

Akkulturaatiostressin käsitettä on aika ajoin rinnastettu kulttuurishokkiin. Jälkimmäinen termeistä ei kuitenkaan täysin palvele tarkoitustaan. Tähän on kaksi perustelua, jotka liittyvät sanojen ”kulttuuri” ja ”shokki” harhaanjohtavuuteen. Ensimmäinen argumentti liittyy shokkisanan mieltämiseen negatiiviseksi käsitteeksi. Akkulturaatiostressi nähdään kuitenkin sekä positiivisena että negatiivisena ilmiönä. Akkulturaatiostressi voi johtua esimerkiksi jännityksestä uutta elämää ja sen tuomia mahdollisuuksia kohtaan. Toisaalta stressireaktio saattaa sytyä, kun maahanmuuttaja kohtaa syrjintää uudessa asuinmaassaan. Myös stressiin liittyy paljon negatiivisia kokemuksia, mutta psykologiseen stressiin kuuluu sekä negatiivinen että positiivinen puoli. Lisäksi shokkikäsitteellä ei ole vahvaa kulttuurista tai psykologista tutkimusperustaa, kun taas stressitermillä on paikkansa teoreettisessa tutkimuskentässä. Toinen perustelu liittyy kulttuuritermin yksipuoliseen. Luodaan kuva, jonka mukaan shokki on aiheutunut yhdestä kulttuurista. Näin ei kuitenkaan ole, vaan yksilö sopeutuu kahden eri kulttuurin vaikutuksen alaisena uuteen asuinmaahansa. On kyse monikulttuurisesta ilmiöstä, minkä vuoksi tarvitaan akkulturaatiotermiä. Molempien perustelujen vuoksi on tarkoituksenmukaisempaa puhua akkulturaatiostressistä kuin kulttuurishokista. (Berry 2005, 708.)

2.5 Aikaisempaa tutkimusta somalinuorten akkulturaatiosta

Useissa länsimaissa nopeasti kasvavan maahanmuuttajalasten ja -nuorten väestöryhmän akkulturaatiota leimaavat osittain erilaiset tekijät kuin aikuisilla. Lasten ja nuorten akkulturaatioprosessiin ja sopeutumiseen sisältyy muiden tekijöiden lisäksi ontogeneettinen kasvu, johon kuuluvat esimerkiksi biologinen, kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys. Ontogeneettinen kasvu voi useasti häiritä akkulturaatioon liittyviä muutoksia, ja viime vuosina siihen kohdistunut vähäinen huomio on herättänyt huolta. Akkulturaatioprosessin moninaisuutta on mahdollisuus havainnollistaa laajemmin ja syvemmin, kun lasten ja nuorten oma ontogeneettinen kasvu huomioidaan osana akkulturaatiotutkimusta. (Sam & Berry 2010, 473–474; Hernandez, Denton & Macartney 2008, 3.)

Maahanmuuttajan kasvaessa vertaissuhteet laajenevat ja maahanmuuttajalapset ja -nuoret saavat ystäviensä kautta vaihtoehtoisia tapoja olla vuorovaikutuksessa vanhempiensa ja muiden yhteiskunnan yksilöiden kanssa (Sam 2006, 404–405). Somalinuoret elävät kahden eri kulttuurin välissä. Keskellä oleminen näyttäisi kuitenkin todellisuudessa merkitsevän ei missään olemista, sillä nuoret eivät tunne olevansa kokonaisvaltaisesti somaleita, muslimeja, afrikkalaisia tai asuinmaansa kansalaisia, vaan jotain siltä väliltä. (Bigelow 2010b, 94.) Samin (2006) mukaan somali-perheiden tiukka kuri saattaa auttaa nuoria oman itsensä kehittämisessä ja oman paikkansa löytämisessä tarjoamalla selkeitä rooleja ja ohjeita, mutta se voi myös synnyttää konflikteja nuorten pyrkiessä saavuttamaan autonomisemman aseman. Itsenäisempään asemaan pyrkimisen myötä nuoren ja hänen perheensä arvot eroavat ja heidän välilleen saattaa muodostua sukupolvien välinen ristiriita. Ongelmia syntyy etenkin silloin, kun somalinuori alkaa kiinnostua vastakkaisesta sukupuolesta. Somalivanhemmat ovat yleisesti tiukempia sosiaalisen kanssakäymisen, kuten seurustelun, suhteen kuin muut länsimaiset vanhemmat. Osa vanhemmista pyrkii rajoittamaan sosiaalisia kontakteja ainoastaan samaan etniseen ryhmään kuuluviin vertaisiin. Nuorten tasapainottelu eri etnisiin ryhmiin kuuluvien vertaisten ja vanhempien välillä voi synnyttää haasteita murrosikäiselle nuorelle. (Sam 2006, 404.)

Shepardin (2008) mukaan somalinuorten sukupuoli vaikuttaa keskeisesti sääntöihin ja normeihin, joita perhe kohdistaa nuoriin. Erot vaikuttavat nuorten akkulturaatioasenteiden muodostumiseen. Muslimi- ja somaliyhteisöjen traditiot sallivat somalipojille laajan autonomian. He saavat toimia kuten haluavat tiettyjen yhteisön asettamien ehtojen rajoissa. Tytöille puolestaan sallitaan vähemmän vapauksia, mikä haittaa sosiaalistumista kodin ulkopuolella. Somaliyhteisössä vaalitaan perinteisiä arvoja, ja niiden ylläpitäminen nähdään tärkeänä kulttuurisena pääomana. Pääoman vaaliminen on suoranaisesti yhteydessä tyttöjen avioliittokelpoisuuteen. Poikien elämässä avioliittoon liittyvää traditiota ei ole nähtävissä. Jos somalityttö rikkoo yhteisön määrittämiä rajoja, hän tekee uskonnollista syntiä. Rikkomus altistaa nuoren ja hänen perheensä syrjinnälle, mikä heikentää heidän asemaansa yhteisössä. (Shepard 2008, 6.) Nuorena tehdyt valinnat voivat vaikeuttaa etenkin tyttöjen elämää somaliyhteisössä (Mubarak ym. 2015, 97).

Osa somalinuorista kokee Mubarakin ym. (2015) mukaan kahdessa kulttuurissa elämisen rikkaudeksi. Nuoret pystyvät omien kokemustensa mukaan valitsemaan molemmista kulttuureista parhaimmat puolet. Somalikulttuurissa arvostetaan muun muassa perhekeskeisyyttä ja suomalaisen ahkeruudesta halutaan ottaa oppia. Suomen somalina oleminen nähdään rikkaampana elämänä kuin tavallisen suomalaisen tai somalin. Kahden kulttuurin keskiössä ihmiselle muodostuu hybridi-identiteettiä. (Mubarak ym. 2015, 94–95.) Tällä tarkoitetaan identiteettiä, jossa kahden kulttuurin parhaiksi koetut piirteet linkittyvät (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2014, 257). Nuoret kykenevät

monipuolisen identiteettinsä turvin sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin, mutta ajoittain haastavuutta tuottaa oman identiteetin muokkaaminen yleisesti sopivaan ja hyväksyttyyn muotoon. Koulussa nuoret kokevat olonsa yleensä tasa-arvoisena vertaisiinsa nähden, mutta ongelmia syntyy, kun nuoret hakeutuvat ensimmäistä kertaa työnhakuun. Työmarkkinat eivät aseta maahanmuuttajia kanta-väestön kanssa yhtä tasa-arvoiseen asemaan kuin suomalainen koulujärjestelmä, joten työpaikan saanti voi tuntua haastavalta ja työnantajien valinnat epäoikeudenmukaisilta. Nuorilla ei ole samanlaisia sosiaalisia verkostoja, sukulaisia tai suhteita kuin valtaväestöllä, jonka turvin töihin pääsisi helpommin. (Mubarak ym. 2015, 94–95.)

3 HYVINVOINTIA RAKENTAMASSA

Ruohosen (2015) mukaan hyvinvointi on moniulotteinen käsite. Yhteiskunnassa vallitsevien arvojen toteutuminen kunkin yksilön kohdalla vaikuttaa hänen henkilökohtaiseen hyvinvointiinsa. Esimerkiksi ihmisarvon ja yhdenvertaisuuden toteutuminen ovat hyvinvoinnin keskiössä. Viihtyisät ja turvalliset elinympäristöt, instituutiot ja palvelut ovat osa yksilön hyvinvoinnin tilaa. Niin ikään itsemääräämisoikeus ja osallisuuden tasapaino edesauttavat hyvinvoinnin tunnetta. Osallisuuden tasapainolla tarkoitetaan omien valintojen ja yhteisön yhteisten arvojen välistä tasapainoa. Myös oman elämän arvokkaaksi kokeminen sekä mahdollisuus toteuttaa omia intressejä ja haaveita ovat edellytyksenä merkitykselliselle elämälle. Kuitenkin oleelliset hyvinvoinnin tekijät ovat yksilöä ympäröivät ihmissuhteet. Sosiaaliset suhteet luovat ihmisyyden perustan sekä mahdollistavat tunteiden ja kokemusten käsittelyn toisten kanssa. (Ruohonen 2015 4–5.) Hyvinvointitutkimusta lähestytään usein tarpeiden kautta, ja käsitteeseen on kytketty vuosien saatossa useita tarve-teorioita. Oma tutkimukseni tukeutuu Maslow`n (1943) tarvehierarkiateoriaan sekä Allardtin (1976) tarvetarkasteluun pohjautuvaan hyvinvointitutkimukseen. Pyrin niiden avulla ymmärtämään hyvinvoinnin ulottuvuuksia sekä niiden keskinäistä rakennetta ja hierarkiaa.

3.1 *Perustarpeista kohti kokonaisvaltaista hyvinvointia*

Useat hyvinvoinnin tutkijat liittävät tarpeet olennaiseksi osaksi ihmisen subjektiivista hyvinvointia (Allardt 1976, 21; Törrönen 2001, 58). Allardt (1976) toteaa hyvinvoinnin olevan tila, jossa ihminen saa olennaiset tarpeensa tyydytetyksi. Hyvinvoinnin tila määräytyy tarpeentyydytyksen asteesta. (Allardt 1976, 21, 32.) Myös Moisio, Karvonen, Simpura ja Heikkilä (2008, 14) painottavat perustarpeiden tyydyttymisen olevan hyvinvoinnin välttämätön ehto. Maslow`n tarvehierarkiaa ei alun perin ole kehitetty hyvinvoinnin teoriaksi, mutta teoria on toiminut tärkeänä vaikuttajana useassa hyvinvointimallissa (ks. Allardt 1976).

Ihmisille voidaan määrittää universaaleja tarpeita, joiden saavuttaminen kasvattaa henkilön hyvinvointia. Maslow on määrittänyt viisi ihmisen tarvetta, jotka yhdessä muodostavat tarvehierarkian. (Maslow 1943, 372–383; Maslow 1954, 15–22.) Asteet ovat voimakkuudeltaan hierarkkisesti eri tasoisia ja vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen (Allardt 1976, 41). Jokaisella ihmi-

sellä on erilaisia välittömiä tarpeita perustuen niihin henkilökohtaisiin ympäristöihin sekä olosuhteisiin, joissa ihminen elää. Maslow`n teoriassa tarpeet on asetettu pyramidimuodostelmaan, joka sisältää erilaisia tasoja (ks. kuvio 2). Alemman tason tarpeet on tyydytettävä ennen seuraavalle portaalle siirtymistä. (Robertson 2009, 119.) Psykologisen kasvun sekä hyvinvoinnin saavuttamisen edellytyksenä on eteneminen hierarkkisesti fysiologisista perustarpeista kohti itsensä toteuttamista (Greig, Taylor & MacKay 2007, 26).



KUVIO 2. Tarvehierarkian tasot Maslowia (1943) mukaillen.

Tarpeet jakautuvat fysiologiaan, turvallisuuteen, rakkauteen, sosiaaliseen arvotukseen sekä itsensä toteuttamiseen liittyviin tarpeisiin (Maslow 1943, 372–383). Fysiologiset tarpeet vaikuttavat ihmisen toimintakykyyn sekä kehoon (Robertson 2009, 119). Pyrkimyksenä on säilyttää elimistön sisällä vallitseva tasapaino (Maslow 1970, 15). Fysiologisiin tarpeisiin kuuluvat alkukantaiset selviytymistarpeet liittyen ilmaan, ruokaan, juomaan, lämpöön, uneen, valoon, veteen ja terveyteen. Hierarkian toinen taso koostuu turvallisuuteen liittyvistä tarpeista. Turvallisuus ei tarkoita ainoastaan fysiologista turvaa tai suojaa vahingoittumiselta, vaan tasoon kuuluvat lisäksi taloudellinen, laillinen ja terveydellinen turva. Esimerkiksi taloudelliseen turvaan liitetään työllistyminen, säästöt ja eläkerahastot. Myös yhteiskunnassa vallitsevat säännöt, rajat ja normit ovat osa ihmisen turvallisuuden tarpeita. (Robertson 2009, 119.) Fysiologiset ja turvallisuuteen liittyvät tarpeet muodostavat yhdessä perustarpeet, joita nimitetään puutostarpeiksi (deficiency needs) (Maslow 1943, 372–

375). Puutostarpeet liitetään yleensä elintasoon ja niillä katsotaan olevan yläraja. Kun yläraja on saavutettu, tarve on tyydytetty. Ihminen ei voi olla terveempi kuin terve. (Allardt 1976, 42.)

Kun puutostarpeet on saavutettu, kaipuu yhteenkuuluvuuteen ja kiintymykseen alkaa vahvistua. Yhteenkuuluvuuden tarpeet sisältävät kiintymyksen antamista sekä vastaanottamista. (Maslow 1943, 376; Maslow 1970, 20.) Ihmiskontaktit toimivat lähtökohtana sosiaaliselle elämälle ja yhteiskunnan jäsenyydelle. Perhe, ystävät ja parisuhde sekä erilaiset ryhmät, joihin ihminen kuuluu, luovat rakkautta ja hyväksyntää. (Robertson 2009, 119.) Neljäs taso puolestaan liittyy sosiaalisen arvostuksen tarpeeseen. Suurimmalla osalla ihmisistä on tarve ja halu vakaaseen elämään. Halu arvostaa itseään ja saada kunnioitusta muilta on luontaista. Sosiaaliseen arvostukseen liittyvät tarpeet voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen. Ensimmäiseen osaan liitetään halu olla vahva, kyvykäs sekä pätevä. Maailma halutaan kohdata itsevarmalla sekä itsenäisellä otteella, ja omasta vapaudesta pidetään tiukasti kiinni. Toiseen osa-alueeseen liittyy tarve oman maineen ja arvovallan nostoon suhteessa toisiin yksilöihin. Esimerkiksi vahva status tai korkea asema saavutetaan muiden ryhmän jäsenten hyväksynnällä. Tietynlaiset henkilön subjektiiviset ominaispiirteet ja ryhmän sisällä tapahtuva toiminta mahdollistavat korkeamman aseman ryhmäläisten keskuudessa. (Maslow 1970, 21; Robertson 2009, 119–120.)

Viimeiseen tarpeiden tasoon kuuluu yksilön luontainen halu tulla parhaaksi mahdolliseksi itseksensä. Tämä tapahtuu persoonallisen kasvun sekä henkilökohtaisen potentiaalin saavuttamisen kautta. Viimeisellä tarpeiden tasolla henkilö elää elämäänsä yksilöllisten päämäärien kautta (Robertson 2009, 120). Viimeiseen tasoon kuuluu oman paikan löytäminen. Vaikka kaikki tarpeemme olisi täytetty, ajaudumme yleensä uuteen tyytymättömyyden ja rauhattomuuden vaiheeseen, elleemme pyri tekemään sitä, joka parhaiten meille sopii. Muusikoiden on sävellettävä musiikkia, taiteilijoiden on maalattava ja runoilijoiden on kirjoitettava, jotta he voivat saavuttaa rauhan itsensä kanssa. Ihmisten on oltava uskollisia omalle luonteelleen, ja tätä pyrkimystä kohti kuljetaan itsensä toteuttamisen tarpeen kautta. Ihmisten itsensä toteuttamisen persoonallinen vaihtelu on näin ollen valtavaa. (Maslow 1970, 22.) Kolmea viimeistä Maslow'n tarvehierarkian tasoa nimitetään korkeammiksi tarpeiksi eli kehitystarpeiksi. Toisin kuin puutostarpeille, kehitystarpeille ei ole asetettavissa ylärajaa. (Allardt 1976, 42.)

Maslow'n tarvehierarkiamallista on johdettu kansallisella tutkimuksen kentällä varsin tunnettu hyvinvoinnin teoria. Allardtin (1976) luoma teoria myötäilee Maslow'n mallia yksilökeskeisellä näkökulmallaan, ja molempien keskiössä on yksilöiden tarpeiden tyydytys. Hän jakaa hyvinvoinnin kolmeen perusluokkaan, jotka liittyvät yksilön omistamisen ja hallitsemisen resursseihin (having), ihmisen käytökseen suhteessa muihin ihmisiin (loving) sekä ihmisen ja yhteiskunnan väliin suhteeseen (being). (Allardt 1976, 37–38.) Having-kategoria edustaa Allardtin mallissa elinta-

soa sekä fysiologisten tarpeiden täyttymistä. Kategoriaan kuuluvat muun muassa ravinto, neste, lämpö, ilma sekä turvallisuus. Lisäksi sosiaalinen turvallisuus ja ihmisoikeudet luokitellaan tähän kategoriaan. (Allardt 1976, 39–40.) Loving-kategoriaan kuuluvat yksilön yhteisyyssuhteet, joita ovat esimerkiksi ystävät, perhe, suku sekä paikallisyhteisön kontaktit. Yhteisyyssuhteet ovat keskeisiä ihmisten rakentaessa omaa elämäänsä ja sosiaalista ympäristöään. Ne myös luovat tukea ja turvaa ulkopuolista tunkeilua ja painostusta vastaan. Yhteisyyssuhteisiin on pohjoismaisessa hyvinvointitutkimuksessa nostettu edellä mainittujen tekijöiden lisäksi työyhteisöt ja yhdistykset. Monet ihmiset luovat työssään merkityksellisiä kontakteja ja työttömyyden kohdatessa henkilö saattaa menettää ainoat sosiaaliset kontaktinsa. (Allardt 2000, 22.) Allardtin kolmas, being-kategoria edustaa henkilön itsensä kehittämisen tarpeita. Osa-alueeseen voidaan liittää yksilön identiteetin rakentuminen sekä omanarvontunnon säilyttäminen. (Allardt 1976, 46–47.) Being-käsite viittaa ihmisenä olemiseen (Allardt 2000, 23).

Allardtin sekä Maslow`n teorioissa on sisällöllisesti samankaltaisia elementtejä. Esimerkiksi elintasosta puhuessaan Allardt käyttää käsitettä fysiologiset tarpeet. Teoriat eivät kuitenkaan jaa keskenään ajatusta tarpeiden hierarkkisuudesta. Maslow`n teoria edustaa voimakkaasti alhaalta ylöspäin rakentuvaa hierarkkista näkemystä tarpeiden kokonaisuudesta, kun taas Allardt puolestaan kuvaa hyvinvoinnin perusluokat rinnakkain toimiviksi ulottuvuuksiksi. Allardt kuitenkin allekirjoittaa elintason ensisijaisuuden hyvinvointianalyysissään, sillä aineellisten resurssien tietty minimitaso on myös hänen mukaansa elämän ja hyvinvoinnin edellytys. Allardtin mukaan on silti tapauksia, jossa Maslow`n yleistys ei pidä paikkaansa. Esimerkiksi henkilö, jolla on arvioiden mukaan riittämätön elintaso, voi siitä huolimatta pyrkiä täyttämään hellyyden ja rakkauden tarvettaan. (Allardt 1976, 39, 41; Greig ym. 2007, 26.) Myös Tay ja Diener (2011) toteavat, että tarpeet saavutetaan yleensä Maslow`n hierarkian mukaisessa järjestyksessä, mutta niiden saavuttamisjärjestyksellä ei kuitenkaan ole suurta vaikutusta yksilön subjektiiviseen hyvinvointiin. Esimerkiksi kehitysmaiden kansalaiset, joilla on vain vähän vaikutusvaltaa perustarpeidensa täyttymiseen, voivat kasvattaa hyvinvointiaan sosiaalisten suhteiden ja muiden psykologisten tarpeiden avulla. (Tay & Diener 2011, 364.) Oma tutkimukseni nojaa Allardtin näkemykseen, jonka mukaan seuraavalle tasolle voi siirtyä, vaikka edellisen tason tarpeita ei olisi täysin saavutettu.

3.2 Maahanmuuttajanuorten hyvinvointi suomalaisessa yhteiskunnassa

Maahanmuuttajanuorten hyvinvointi on jokaisella nuorella henkilökohtainen ja näin ollen laaja sekä monimuotoinen käsite. Sen eri osista on tehty monipuolista tutkimusta (ks. Alitolppa-Niitamo 2010; Liebkind 2000; Talib & Lipponen 2008). Kuitenkin tutkimusta, jossa olisi käsitelty kaikkien

hyvinvoinnin tekijöiden monimuotoista verkostoa nuorten omasta näkökulmasta, on vähän. Perhe ja suku ovat nuorelle yksi keskeisimmistä hyvinvoinnin osista (Talib & Lipponen 2008, 117). Muita hyvinvoinnin lähteitä ovat esimerkiksi koulu, opettajat sekä ystävät (Kautto 2009, 62–63; Liebkind 2000, 144–145; Talib ym. 2004, 79).

3.2.1 Perhe ja suku turvana

Perhe on yhteiskunnan perusyksikkö (Talib & Lipponen 2008, 117). Perhe nähdään lähimpänä sosiaalisen tuen muotona sekä keskeisimpänä resurssien lähteenä (Peltola 2010, 66). Maahanmuuttajien hyvinvointia koskevien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että perhe on korvaamaton ja olennainen hyvinvoinnin edellytys (Liebkind 1994, 89; Phinney & Vedder 2006, 181). Talibin ja Lipposen (2008) mukaan sopeutumiseen ja koulumenestykseen vaikuttavat merkittäväällä tavalla perheen tuki, kasvatusta ja kontrollointi. Perhe vaikuttaa voimakkaasti nuorten vaikutusmahdollisuuksiin omassa elämässä. Sen keskeisenä tehtävänä on auttaa lasta tai nuorta sopeutumaan uuteen ympäröivään yhteiskuntaan. (Talib & Lipponen 2008, 117.) Vaikka perhe on merkityksellinen tuki ja turva uudessa asuinmaassa, luo muutto uusia, vaikeita haasteita koko perheelle. Talibin ym. (2004) mukaan maahanmuuttajaperheen hyvinvointiin vaikuttaa ensisijaisesti se, onko perhe muuttanut uuteen asuinmaahansa vapaaehtoisesti vai pakosta. Etenkin pakosta johtuva muutto voi laskea perheen vanhempien, etenkin isän, sosioekonomista statusta. Äidin ja isän arvo heidän lastensa silmissä saattaa laskea, jos vanhemmat eivät pysty omaksumaan uuden maan kieltä tai sopeutumaan uuteen ympäristöön. (Talib ym. 2004, 57–58.)

Tiilikaisen (2003) mukaan sukulaisuus on yleensä sidoksissa geeneihin ja perimään. Eri kulttuureissa perheen ja suvun käsitys on kuitenkin erilainen. Joidenkin kulttuurien mukaan ydinperhe muodostuu lähisukulaisien verkostosta, kun taas toisissa kulttuureissa myös serkku tai setä mielletään lähisukulaiseksi. Somaliperhe on yleensä suurperhe, johon kuuluvat vanhempien ja sisarusten lisäksi isovanhemmat, vanhempien sisarukset, serkut ja joskus myös ystävät. Koko perhe osallistuu lapsen kasvatukseen ja tarjoaa lapselle elinikäisen sosiaalisen tukiverkoston. Tätä tiivistä yhteisöä kuvaa esimerkiksi äidin siskosta käytettävä somalin kielen sana *habaryar*, joka tarkoittaa ”pikkuäitiä”. (Tiilikainen 2003, 29.) Maahanmuuttajalasten ja -nuorten kanssa toimiessa on tärkeää huomioida heidän omat käsityksensä perheestä ja suvusta. Nämä käsitykset voivat poiketa paljonkin omistamme. Ymmärtämällä lasten ja nuorten elämää sekä käsityksiä laajemmin ja syvemmin voimme auttaa heitä sopeutumaan paremmin uuteen yhteiskuntaansa.

Somalinuorten lisäksi myös monilla muilla eri etnisen taustan omaavilla nuorilla on yleensä laaja suku. Tämä aiemmin yhtenäinen samassa valtiossa, kaupungissa ja mahdollisesti kodissa

asunut suku on maahanmuuton ja pakolaisuuden seurauksena saattanut hajota ja muuttua globaalisti suvuksi. Suvut ja perheet ovat joutuneet hajoamaan ympäri maailmaa esimerkiksi kansainvälisen työvoiman liikkuvuuden tai vallan uusjakojen takia (Peltola 2010, 67; Talib & Lipponen 2008, 117–121.) Liebkindin ym. (2004) mukaan sukulaisverkostojen katkeaminen merkitsee yleensä myös perhemallin muuttumista. Maahanmuuttajien on sopeuduttava uuteen vieraaseen ydinperhemalliin ja jätettävä taakseen perinteinen suurperhemuoto. (Liebkind ym. 2004, 181.)

3.2.2 Ystävien merkitys

Sosiaalinen vuorovaikutus omaan etniseen ryhmään tai valtakulttuuriin kuuluvien ystävien kanssa on maahanmuuttajanuorille tärkeää. Keskinäinen toiminta muodostaa perustavanlaatuisen osan onnistunutta integraatiota. (Phinney, Berry, Vedder & Liebkind 2006, 80.) Mistä tahansa etnisestä ryhmästä tai kulttuurista nuori tuleeekin, hän kaipaa ymmärrystä, hyväksytyksi tulemisen kokemuksia, vertaisryhmään kuulumista sekä ikätovereidensa seuraa. Ystävien kanssa jaetaan kokemuksia, ajatuksia, pelkoja ja erilaisia tunteita. (Kautto 2009, 62–63.) Nuoren henkisen hyvinvoinnin kannalta ystävyysuhteet ovat tärkeitä ja merkityksellisiä. Ystävien vähäisyys ja sosiaalisten taitojen heikkous voivat olla osasyynä nuorten mahdolliseen syrjäytymiseen. (Talib & Lipponen 2008, 130.) Kauton (2009) mukaan erilaiset kulttuuriperinteet, pukeutuminen, fyysinen erilaisuus, kuten ihonväri, sekä heikko kielitaito voivat vaikeuttaa ystävyysuhteiden solmimista. Ystävyysuhteiden kehittymistä haittaavat myös erilaiset ennakkoluulot, joita etnisillä ryhmillä on toisiaan kohtaan. Maahanmuuttajanuoret toivovatkin, että heille järjestettäisiin yhteisöllistä monikulttuurista toimintaa. Nuorten mielestä olisi tärkeää saada eri etnisiin ryhmiin kuuluvat nuoret keskustelemaan ja kommunikoimaan toistensa kanssa. Tasa-arvoisessa ja positiivisessa ilmapiirissä tapahtuva tutustuminen vähentää ennakkoluuloja, ja kontaktit sekä yhteinen tekeminen voivat auttaa luomaan uusia ystävyysuhteita ja edistää huonosti suomea puhuvien nuorten kielitaitoa. (Kautto 2009, 62, 71.)

Talib ja Lipponen (2008) toteavat ystävyysuhteiden vaikuttavan maahanmuuttajanuoren identiteettiin, itsetuntoon ja kotoutumiseen. Lisäksi erilaiset ystävyysuhteista syntyneet kanssakäymiset vahvistavat ja nopeuttavat uuden asuinmaan kielen omaksumista. Akkulturaation onnistumisen kannalta on tärkeää, että nuori omaa ystävyysuhteita sekä valtakulttuurin että oman etnisen kulttuurinsa piiristä. (Talib & Lipponen 2008, 128.) Tämä edesauttaa nuorten onnistunutta integraatiota. Talib ja Lipponen (2008) ovat lisäksi huomanneet monikulttuurisia nuoria käsittelevässä tutkimuksessaan, että useilla Suomeen muuttaneilla nuorilla oli ystäviä sekä oman että valtakulttuurin piiristä. Nuorten mukaan ystävä henkilönä on tärkeä, eikä hänen etnisellä taustalla ole kovin

suurta merkitystä ystävyys-solmimisen kannalta. Kansainväliset tutkimukset kuitenkin osoittavat, että maahanmuuttajanuorilla on jonkin verran enemmän ystävyys-suhteita oman etnisen ryhmänsä jäsenten kuin valtakulttuurin edustajien kanssa. (Talib & Lipponen 2008, 128–129.) Liebkind ym. (2004) toteaa, että 40 prosenttia hänen tutkimistaan nuorista ilmoitti kaikkien tai useimpien ystäviensä olevan saman etnisen ryhmän edustajia kuin he itse ovat. Joka kuudennella nuorella oli saman verran valtakulttuuriin kuin omaan etniseen kulttuuriin kuuluvia ystäviä, ja joka neljäs vastaaja puolestaan kertoi useimpien tai kaikkien ystäviensä olevan suomalaisia. (Liebkind ym. 2004, 184–185.)

Ystävyys-suhteiden ja kontaktien luominen kahden eri kulttuurin välille on ajoittain haasteellista, mutta palkitsevaa (Niemelä 2003, 118). Myöskään samaan kulttuuriin kuuluvien edustajien välinen ystävyys ei ole itsestään selvää (Kautto 2009, 65). Useilla maahanmuuttajista on sekä omaan että valtakulttuuriin kuuluvia ystäviä. Eri etnisiin ryhmiin kuuluvien ystävien määrä on yksilöllistä ja voi vaihdella paljonkin. (Talib & Lipponen 2008, 128–129.) Ystävien lukumäärä myös lisääntyi Suomessa asutun ajan pidentyessä. Mitä pidempään Suomessa asuttiin, sitä suomalais-tuneemmiksi ystävä-verkostot muuttuivat ja samaan etniseen ryhmään kuuluvien henkilöiden määrä niissä väheni. (Liebkind ym. 2004, 184–185.)

3.2.3 Opettajat ja koulu tukena

Koulussa maahanmuuttajanuoret kohtaavat uudella tavalla heille vieraan kulttuurin. Koulun kautta välittyvät uudet arvot, normit, tiedot ja taidot sekä käyttäytymismallit. (Teräs, Lasonen & Sannimo 2010, 85.) Niemistön (2002) mukaan viime vuosikymmenten aikana maahanmuuttajien määrä kouluissa on lisääntynyt selvästi. Keskeiseksi kysymykseksi on noussut koulun kyky auttaa lapsia ja nuoria sopeutumaan Suomeen. Onnistunut sopeutuminen edellyttää valtakulttuuriin integroitumista esimerkiksi suomi toisen kielenä -opetuksen avulla. Suurin osa maahanmuuttajaoppilaista tarvitsee suomen opetusta toisena kielenään koko peruskoulun ajan sekä myös jatko-opinnoissa. Lisäksi lapset ja nuoret tarvitsevat oman kulttuurin säilyttämisen edistämistä muun muassa oman äidinkielen opetuksen tarjoamisella. Monikulttuurisuus on haaste opettajille ja koko kouluyhteisölle. Haasteeseen vastaaminen onnistuu suvaitsevaisuuden ja yhteistyön ilmapiirin avulla. (Niemistö 2002, 100–103.)

Liebkindin (2000) mukaan opettajan merkitys maahanmuuttajalapsille ja -nuorille on tärkeä. Huomio ja palaute, jota opettajat lapsille ja nuorille antavat, tukevat merkittävällä tavalla oppilaiden koulumenestystä. Opettaja–oppilas-suhteeseen liittyy aina jollain tasolla epätasa-arvoa sekä vallankäyttöä arvioinnin muodossa. Näistä opettaja–oppilas-suhdetta kuvaavista piirteistä huoli-

matta maahanmuuttajalasten tai -nuorten ja opettajien väliset suhteet muistuttavat vanhemman ja lapsen välistä toimintaa. Varsinkin ne maahanmuuttajataustaiset lapset, joilla on hyvät välit omiin vanhempiinsa, luovat merkityksellisiä suhteita opettajiinsa. (Liebkind 2000, 144–145.) Talibin ja Lipposen (2008) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisilta lapsilta ja nuorilta kysyttiin, mikä tekee opettajasta tukea antavan ja auttavan aikuisen. Nuorten mielestä oli tärkeää, että opettajat hyväksyivät oppilaat sellaisina kuin he olivat, kohtelivat kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti ja ymmärsivät sekä suvait्सivat erilaisuutta. Nuorille oli tärkeää, että heidät hyväksyttiin tavallisina oppilaina, eikä heidän erilaisuuttaan tuotu esille. Lisäksi nuoret antoivat opettajille kiitosta heidän tuestaan koulunkäyntiä ja etenkin suomen kielen oppimista kohtaan. Osa lapsista ja nuorista oli otettu siitä, että opettajat käyttivät omaa vapaa-aikaansa, esimerkiksi välitunteja, mahdollistaakseen nuorten suomen kielen perusteellisemman oppimisen. Myös ne opettajat, jotka olivat aidosti kiinnostuneita lasten ja nuorten kulttuurista, uskonnosta, aiemmasta asuinmaasta sekä kielestä saivat paljon kunnioitusta lasten ja nuorten piirissä. (Talib & Lipponen 2008, 144–145.)

Talibin ym. (2004) mukaan maahanmuuttajalasten ja -nuorten koulumenestykseen vaikuttavat sosiaaliset, taloudelliset, historialliset ja kulttuuriin liittyvät seikat. He kuitenkin toteavat, että koulujen ja opettajien suhtautumisella lapsiin sekä nuoriin ja heidän opetukseensa on suurempi merkitys oppilaiden oppimistuloksiin kuin sosioekonomisella taustalla tai etnisyydellä. Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestys oli ainoastaan 0,1–0,2 numeroa heikompia verrattaessa heidän tuloksiaan valtaväestön koulumenestykseen. Britannian maahanmuuttajanuoria tarkastelevassa tutkimuksessa on huomattu maahanmuuttajien koulumenestyksen lähenevän valtaväestön oppimistuloksia, mutta eri etnisten ryhmien välillä oppimistulokset erosivat keskenään. (Talib ym. 2004, 105–106.) Talibin (2005) Suomessa tekemän selvityksen mukaan monet maahanmuuttajat ovat opettajien mukaan kirineet oppimistuloksissa kantaväestön ohi (Talib 2005, 87). Opettajilla ja koulun ilmapiirillä on suuri merkitys oppilaiden oppimistulosten nousuun.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Patton (2015) painottaa, että laadullinen tutkimus on kompleksista, dynaamista, riippuvuussuhteita sisältävää, vivahteikasta sekä aavistamatonta. Ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä saavutetaan ihmisten luomien aineistojen avulla. (Patton 2015, 87.) Oman tutkimukseni aineistot koostuvat somalinuorten haastatteluista. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisenä tutkimuksen kohteena ovat eri ihmisten antamat merkitykset tietyille ilmiöille (Creswell 2014, 4). Merkitykset voivat olla hyvinkin erilaisia eri kulttuurien välillä, mutta myös saman kulttuurin sisällä eri ihmisten luomissa merkityksissä tietystä ilmiöstä voi olla eroja (Eskola & Suoranta 2008, 45). Somalinuorten subjektiiviset käsitykset hyvinvointiaan edistävästä tekijöistä saattavat poiketa huomattavasti kantaväestön ajatusmaailmasta ja ymmärryksestä. Tutkimuksen keskiössä on yksilöiden tai ryhmien kohtaamien ongelmien tarkastelu sosiaalisessa tai inhimillisessä viitekehysessä (Creswell 2014, 4). Tutkimusongelmani kytkeytyy kysymyksiin, kuinka laajan sekä monipuolisen hyvinvoinnin verkoston somalinuoret omaavat ja miten hyvinvoinnin tekijät edistävät tai toisinaan jopa haittaavat nuoren onnistunutta akkulturaatiota.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtäväni kiteytyi pyrkimykseen edistää maahanmuuttajien onnistunutta akkulturaatio-prosessia. Kasvatustieteellisen tutkimuksen puitteissa oli luontaista haastella yläkouluikäisiä somalinuoria. Etniseksi ryhmäksi valikoituivat somalinuoret, sillä he olivat itselleni tutuin etninen ryhmä aiemman työkokemukseni ja opiskeluideni myötä. Tarkoitukseni oli kartoittaa somalinuorten hyvinvoinnin tekijöitä ja ymmärtää niiden perusteella, kuinka monipuolisen hyvinvoinnin verkoston keskellä nuoret elävät. Monipuolisuudella tarkoitan sekä omaan että valtakulttuuriin liittyviä hyvinvoinnin tekijöitä.

Tarkoitukseni oli luoda somalinuorten elämään kuuluvien instituutioiden asiantuntijoille katsaus yläkouluikäisten somalinuorten itse määrittelemästä hyvinvoinnista. Lisäksi halusin laajentaa ymmärrystä hyvinvoinnin tekijöiden vaikutuksesta nuorten akkulturaatioasenteeseen. Tietoisuuden ja ymmärryksen ohella pyrin kehittämään esimerkkejä konkreettisista toimista, joilla kas-

vatus- ja opetuslalla pystytään tukemaan somalinuorten monipuolisempaa hyvinvoinnin kehittämistä ja syvempää integraatiota. Kokonaisuudessaan tutkimus pyrkii tuomaan oman äänensä osaksi suomalaisen maahanmuutto- ja akkulturaatiotutkimuksen kenttää. Sam ja Berry (2010) toteavatkin, että akkulturaatioprosessin moninaisuutta on mahdotonta ymmärtää täysin ilman lasten ja nuorten huomioimista tutkimuksessa (Sam & Berry 2010, 473).

Vuonna 2016 syksyllä voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 nostetaan esille koulun muutoksen tarve alati monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Tarpeeseen on vastattu opetussuunnitelman perusteissa yksityiskohtaisesti eri oppiaineiden kohdalla sekä yleisemmällä tasolla opetuksen perusteissa ja tavoitteissa. Oppiaineista esimerkiksi äidinkielessä oppilaita ohjataan ymmärtämään sekä suomen kieltä ja kirjallisuutta että muiden kulttuurien asemaa ja merkitystä monikulttuurisessa ja -kielisessä yhteiskunnassa. Yleisellä tavoitteellisella tasolla koulua taas ohjataan kohti kestäväää, monikulttuurista ja suvaitsevaa tulevaisuutta. (Opetushallitus 2014, 159–160.) Opetussuunnitelmassa otetaan kantaa myös maahanmuuttajaoppilaiden integraation tukemiseen. Valtaväestöön sopeuttamisen lisäksi koulun tehtäväksi mainitaan maahanmuuttajien oman kulttuurin tukeminen. Kotikansainvälisyys nähdään voimavarana, ja lapsen tai nuoren oman maan kansallisperintöä sekä kansalliskieltä arvostetaan. (Opetushallitus 2014, 28, 159–160.) Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutuminen on nostettu esille täten myös opetussuunnitelmatasolla, mikä luo tarvetta omalle tutkimukselleni. Pyrin kehittämään keinoja, joilla opetussuunnitelman edellyttämää monikulttuurisuutta ja onnistunutta integraatiota pystytään edistämään.

Opetussuunnitelman antaman suunnan ohella oman ammattitietoisuuteni lisääminen on ohjannut minut tutkimaan valitsemaani ilmiötä. Lisäämällä tietoisuuttani somalitaustaisten nuorten elämästä, kulttuurista ja hyvinvoinnista, pystyn nähdäkseni paremmin ymmärtämään, kuinka tukea, kasvattaa ja opettaa heitä tulevassa ammatissani. Monikulttuurisuuden ja sopeutumisen merkityksellisyyden esilletuominen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, oma henkilökohtainen mielenkiinto tutkittavaan aiheeseen sekä teoreettinen perehtyneisyys ovat olleet tärkeitä esiajatuksia, joista tutkimustehtävä sekä tutkimuskysymykset ovat nousseet. Lisäksi koko tutkimusprosessi on muokannut omaa ajattelua ja ymmärrystäni ilmiöstä. Pyrin kartoittamaan hyvinvoinnin tekijöitä, minkä lisäksi haluan selvittää, miten eri tekijät ohjaavat nuoria kohti erilaisia akkulturaatioasenteita. Empiiristä tiedonhankintaa varten loin kaksi prosessia ohjaavaa tutkimuskysymystä.

Tutkimuskysymykseni jäsentyivät seuraavanlaisiksi:

1. Minkälaisia käsityksiä yläkouluikäisillä somalinuorilla on heidän subjektiivisesta hyvinvoinnistaan?

2. Miten somalinuorten hyvinvoinnin tekijät ohjaavat heidän akkulturaatioasenteidensa muodostumista?

Kun olin analysoinut aineistoni hyvinvoinnin tekijöiden ja akkulturaatioasenteiden osalta, huomasin tiettyjen hyvinvoinnin tekijöiden nousevan muita merkityksellisemmiksi. Nämä tekijät koostuivat sosiaalisista toimijoista, kuten äidistä, sisaruksesta tai ystävistä. Aloin pohtia sosiaalisten toimijoiden yhteyttä akkulturaatiokehitykseen Sameroffin (2010) sosioekologisen kontekstin mallin avulla (ks. luku 6.4). Mallissa on kuvattu erilaisia sosiaalisia toimijoita ja ympäristöjä, jotka vaikuttavat yksilön kehitykseen. Peilasin omia löydöksiäni ja tuloksiani Sameroffin malliin. Kolmas tutkimuskysymykseni muodostui täten seuraavanlaiseksi:

3. Mitkä sosiaaliset tekijät ovat yhteydessä nuorten onnistuneeseen akkulturaatiokehitykseen?

4.2 *Fenomenografinen tutkimusstrategia*

Alasuutarin mukaan (2011, 82) tutkimus tarvitsee tutkimusmetodin, jotta aineistosta lähtöisin olevat havainnot voidaan erottaa tuloksista. Omaksi tutkimusmetodikseni valikoitui fenomenografia. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta keskittyen käsitysten samankaltaisuuksiin ja eroavaisuuksiin (Marton & Pong 2005, 335). Jokaisella ihmisellä on tarve jäsenellä maailma kartaksi, jonka avulla hän pystyy suhteuttamaan ymmärryksensä ja käsityksensä (Ahonen 1994, 121). Perinteisesti fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat vaihtelut ihmisen merkityksissä, ymmärryksessä ja käsityksissä (Marton 1981, 178), mutta hiljattain myös erot tietoisuudessa ja tavoissa käsittää yksittäistä ilmiötä ovat nousseet keskiöön (Marton & Booth 1997, 111). Fenomenografinen tutkimus nojaa perinteisesti teoreettisen tai filosofisen lähtökohdan sijasta empiiriseen perustaan (Svensson 1997, 164; Åkerlind 2005a, 321). Perusolettamuksena on, että ihmisillä on tietty määrä tapoja, joilla ymmärtää, käsittää ja ajatella eri ilmiöitä. Fenomenografisella tutkimusstrategialla pyritään selvittämään näitä ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin tietystä ilmiöstä. (Ahonen 1994, 14; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Metsämuuronen 2009, 240; Niikko 2003, 30.) Tutkimuksen kohteena on subjektin ja ilmiön suhde (Bowden 2005, 12–13; ks. Bowden 1995). Tarkoituksena on syventyä yksilön subjektiivisiin käsityksiin sellaisina kuin ne ovat hänen ymmärrykseensä rakentuneet. Subjektiivisten kokemusten variaatioiden nähdään muodostavan käsitettyjen ilmiöiden ytimen. (Uljens 1989, 43.) On olemassa vain yksi todellisuus, joka käsitetään ja ymmärretään eri tavoin (Niikko 2003, 14).

Fenomenografia on suhteellisen uusi tutkimuksellinen lähestymistapa. Sen juuret ovat vahvasti kasvatustieteelliset, vaikka tutkimus kohdistuu muihinkin kuin opetuksellisiin ilmiöihin. (Svensson 1997, 159; Åkerlind 2012, 115.) 1970-luvun alussa Göteborgin yliopiston kasvatustieteellisen yksikön tutkijaryhmä kehitti laadullisen fenomenografisen tutkimusmenetelmän. Termi fenomenografia esiteltiin ensimmäisen kerran Ference Martonin vuonna 1981 julkaisemassa artikkelissa. Fenomenografia on johdettu kreikan sanoista ”phainomenon” ja ”graphein”, jotka tarkoittavat ilmestymistä ja kuvausta. Käsité tarkoittaa näin ollen ilmiöiden kuvausta sellaisina kuin ne ilmenevät ihmisille. (Pang 2003, 145; Pang 2016, 323; Åkerlind 2012, 115.)

Fenomenografiassa pyritään tekemään eroa jonkin ilmiön olemassaolon ja sen käsittämisen välille (Uljens 1989, 13). On näin ollen eri asia ymmärtää somalinuorten hyvinvointia yleisellä tasolla, kuin ymmärtää, miten nuoret itse käsittävät kyseisen ilmiön. Tarkoituksena on etsiä käsityksistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Näiden erojen ja samanlaisuuksien avulla pyrin löytämään somalinuorten kesken yhteisesti jaettuja merkityksellisiä ajattelutapoja ja hahmottamaan ilmiön pääpiirteitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166; Åkerlind 2008, 640.) On keskeistä tiedostaa, että yksilön käsitykset tietystä ilmiöstä muuttuvat ajan kuluessa sekä kontekstin vaihtuessa. Myös uusi tieto ja syvempi ymmärrys ilmiötä kohtaan muuttavat ajattelua. Mitkään käsitykset eivät ole lopullisia. (Gröhn 1992, 15; Marton & Booth 1997, 123.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa fenomenografian oikeutusta perustellaan kahdesta syystä. Ensinnäkin se tuottaa luotettavan näkemyksen käsityksistä, ja toiseksi se auttaa opettajaa ammatillisessa kasvussaan antamalla eväitä oppilaiden käsitysten havainnoimiseen sekä ymmärtämiseen. (Marton 1988, 158–159.) Somalinuorten käsitysten valikoituessa tutkimuskohteeksi oli fenomenografia perusteltu valinta aihetta ohjaavaksi ja rajaavaksi tutkimusmetodiksi. Käsitysten tutkimisen lisäksi halusin valitsemani metodin avulla oppia tulevaa luokan- ja aineenopettajan ammattiani varten tarkastelemaan sekä ymmärtämään opettamieni oppilaiden käsityksiä. Tulossiossani tuon esille, kuinka merkityksellinen rooli opettajalla on somalinuorten elämässä. Ymmärtämällä heidän käsityksiään suomalaisesta yhteiskunnasta sekä koulunkäynnistä pystyn tehokkaammin tukemaan sopeutumista uuteen yhteiskuntaan.

Vaikka fenomenografia on suhteellisen uusi tapa lähestyä kasvatustieteellistä tutkimusta, sen nähdään vakiinnuttaneen asemansa tutkimuksen metodina, analyysimenetelmänä ja lähestymistapana (Åkerlind 2005a, 321). Niikko (2003) kuitenkin toteaa, että tutkijoiden keskuudessa on kiistelty paljon siitä, onko fenomenografia todella tutkimuksellinen lähestymistapa vai analyysimenetelmä sekä metodi (Niikko 2003, 30). Marton ja Booth (1997, 111) eivät luokittele fenomenografi-aa itse metodiksi, vaikka myöntävät sen omaavan metodisia elementtejä. Hasselgren (1996) puolestaan painottaa menetelmän metodologista luonnetta. Omassa tutkimuksessani käsitysten tutki-

miseen pohjautuva fenomenografia nähtiin tutkimuksen perustana. Lisäksi analyysini perustui fenomenografiseen analyysiin.

Metodikeskustelun ohella fenomenografinen tutkimus on saanut kritiikkiä osakseen sen keskeisimmän käsitteen määrittelyn epäselvyydestä (Engeström 1986; Uljens 1992). Käsitys-termiä on ajoittain määritelty liian abstraktilla tasolla, mikä vaikeuttaa yhtenäisen, käytännöllisen tutkimustyön toteuttamista (Häkkinen 1996, 23). Useat fenomenografitutkijat ovat pyrkineet määrittelemään lähestymistavan keskeisintä termiä. Uljensin (1989; 1996) mukaan käsitys on tapa, jolla tutkittava henkilö on suhteessa maailmaan. Ihmiset ymmärtävän ilmiöt subjektiivisella tasolla ja muodostavat niistä henkilökohtaisia käsityksiä. (Uljens 1989, 10; 1996, 112.) Marton puolestaan on kallistunut käsite-termin määrittelyssä kokemuksellisempaan suuntaan. Ensimmäisissä fenomenografiaa koskevissa teoksissaan Marton vielä erottaa käsityksen ja kokemuksen toisistaan, kuitenkin korostaen, ettei niiden välinen ero ole täysin selvä. (Marton 1982, 31.) Myöhemmissä tutkimuksissaan Marton on siirtynyt käyttämään käsityksen sijaan ”tapa kokea” -termiä (way of experiencing). Kokemusta ja ”tapaa kokea” ei silti rinnasteta toisiinsa. Marton pitää käsite-termiä sekä ”tapaa kokea” -termiä synonyymeina fenomenografisessa tutkimuksessa. Molemmat viittaavat kokemuksen abstraktiin puoleen. (Marton 1996; Marton & Booth 1997). Tässä tutkimuksessa käytin fenomenografista käsite-termiä kuvaamaan somalinuorten ajatuksia omasta hyvinvoinnistaan. Ajoittain haastatteluissa ilmeni nuorten käsitysten pohjautuminen heidän omiin kokemuksiinsa. Osa käsitteistä oli syntynyt kokemusten pohjalta, minkä vuoksi oli luontevaa tukeutua Martonin määritelmään ”tavasta kokea” ilmiö.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on olennaista erottaa ensimmäisen ja toisen asteen tutkimusnäkökulma toisistaan. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmassa pyrkimyksenä on selvittää tutkittavaa ilmiötä ja sen todellisuutta sellaisena kuin se kuvataan. (Marton 1981, 177.) Toisen asteen näkökulmassa asiat esitetään siinä muodossa kuin ne ilmenevät eri ihmisten käsityksissä (Asworth & Lucas 2000, 295). Toisen asteen näkökulmasta tutkija keskittyy ymmärtämään, miten tutkittava kohdejoukko käsittää todellisuuden eri muotoja. Fenomenografia kiinnittyy vahvasti toisen asteen tutkimusnäkökulmaan tutkien ihmisten käsityksiä erilaisista ilmiöistä ja niihin liittyvistä todellisuuksista. Tarkoituksena on ymmärtää subjektiivisten käsitysten erilaisia variaatioita ja niiden keskinäisiä suhteita (Bowden 2005, 11–13; Huusko & Paloniemi, 162–163). Tutkimuksen olettamuksena on yksilön ja maailman välinen suhde, jota ilmennetään subjektiivisten käsitysten avulla (Marton 1992, 253). Oma tarkasteluni tukeutui vahvasti toisen asteen tutkimusnäkökulmaan tutkien somalinuorten omia henkilökohtaisia käsityksiä subjektiivisesta hyvinvoinnistaan.

Ihmisten erilaiset tavat käsittää ilmiöitä ja ymmärtää todellisuutta ovat sidoksissa kulttuuriin taustaan. Eri kulttuurien jäsenet määrittelevät käsitteitä eri tavoin. (Uljens 1989, 24.) Lisäksi

kulttuurien sisällä käsitetään ja tulkitaan ilmiöitä eri tavoin, mikä johtuu esimerkiksi sosioekonomisesta taustasta tai ikäkaudesta (Häkkinen 1996, 25). Ahonen (1994) kuitenkin painottaa käsitysten erilaisuuden riippuvan ennemminkin kokemustausta kuin ikäeroista (Ahonen 1994, 114). Tutkimukseni haastateltavat kuuluivat kulttuurisesti eri ryhmään kuin Suomessa asuva valtaväestö, johon tutkijana itse kuulun. Kulttuurien ja siten käsitysten eroavaisuus oli huomioitava tutkimusprosessissa. Tutkijana minun oli kyettävä olemaan sensitiivinen mahdollisia käsite-eroja kohtaan.

Fenomenografia nojaa non-dualistiseen ontologiaan. Tutkimuksessa ilmiötä lähestytään yhden maailman kautta. Maailma on kaikille sama, mutta ihmiset muodostavat sen ilmiöistä subjektiivisia käsityksiä. (Marton & Booth 1997, 13; Uljens 1996, 112.) Huusko ja Palonimen (2006) mukaan non-dualistinen näkökulma ilmenee merkityksenantoprosesseissa mikä ja miten -näkökulmien kautta. Mitä-näkökulma viittaa yksilön käsitykseen tutkittavasta asiasta. Mitenkysymyksellä puolestaan haetaan vastausta yksilön ajatteluprosessiin, jonka tuloksena käsitys tietyistä ilmiöistä syntyy. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

4.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimukseeni osallistui kuusi somalitaustaista yläkouluikäistä nuorta. Kolme haastattelusta oli toteutettu aiemmin tekemääni kandidaatintutkielmaa varten. Aikaisemmat haastattelut voitiin perustellusti liittää osaksi tutkimusaineistoa, koska haastatteluiden välinen aika oli tarpeeksi lyhyt. Näin ollen haastattelut pystyivät yhdessä muodostamaan koherentin aineistokokonaisuuden. Ensimmäinen haastatteluajankohta sijoittui vuoden 2015 tammikuuhun, ja kolme jälkimmäistä haastattelua toteutettiin huhti-toukokuun vaihteessa vuonna 2016.

Haastattelu on fenomenografisen aineiston ominaisin ja yleisin aineistonhankintamenetelmä (Ahonen 1994, 136; Bowden 2005, 14). Kun haluamme kuulla ihmisten ajatuksia, mielipiteitä tai käsityksiä, on luonnollista keskustella heidän kanssaan kasvotusten (Creswell 2014, 190; Hirsjärvi & Hurme 2011, 11; Patton 2015, 36). Haastattelu nähdään yleisesti ottaen sosiaalisena tilanteena, jossa tutkittava ilmaisee kielen ja vuorovaikutuksen avulla omia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä (Beitin 2012, 247; Holstein & Gubrium 1995, 3). Molemmat osapuolet vaikuttavat haastattelutilanteessa toisiinsa (Ahonen 1994, 122).

Kaksisuuntaiselle vuorovaikutustilanteelle on luonteenomaista jonkintasoinen ennalta suunnittelu (Eskola & Suoranta 2008, 86; Metsämuuronen 2006, 113). Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa aineistonkeruussa haastattelu on tyypillisesti avoin tai puolistrukturoitu. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi, sillä haastattelun perustana ovat sitä varten kehitetyt teemat. (Ahonen 1994, 138.) Ahosen ohella Åkerlind, Bowden ja Green

(2005) ohjeistavat käyttämään teemahaastattelua, jossa eri teema-alueet on määritelty etukäteen. Tutkija käy asettamiensa kysymysten avulla kaikki ennalta päätetyt teemat läpi. On tärkeää, ettei haastattelija nosta esille vieraita teemoja, joita ei ole aiemmin haastateltaville esitelty. (Åkerlind, Bowden & Green 2005, 80.) Loin haastattelujani varten hyvinvointiin liittyvistä kysymyksistä koostuvan kysymysrunгон (ks. liite 1). Käytin samaa runkoa 2015 ja 2016 vuosien haastatteluissa. Pyrin näin lisäämään aineiston ja siitä johdettujen löydösten sekä tulosten yhtenevääisyyttä. Haastattelurunkoni sisälsi valmiiksi valittuja teemoja puolistrukturoidulle haastattelulle ominaiseen tapaan. Lisäksi rungossa oli ennalta mietittyjä kysymyksiä, jotka auttoivat keskustelun käynnistymistä. Kaikkia kysymyksiä ei jokaisen haastateltavan kanssa käyty läpi. Pyrin luomaan kysymykset sellaisiksi, etteivät ne johdattele nuorten vastauksia. Tutkimusrunkoon kuulumattomia ja nuorille vieraita teemoja ei haastatteluissa esiintynyt. Vaikka minulla oli ennalta suunniteltu kysymysrunko olemassa, tarkoitukseni oli saada nuorten oma henkilökohtainen ääni kuuluviin. Tästä syystä nuorilla oli mahdollisuus johdattaa haastattelua juuri siihen suuntaan, johon halusivat. Pidin kuitenkin huolen, että keskustelu haastattelutilanteessa pysyi tutkimani ilmiön ympärillä.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa tutkittavilta saatujen vastauksien selventämisen ja syventämisen sekä ilmaistujen sanamuotojen väärinkäsitysten oikaisemisen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35; Metsämuuronen 2006, 113; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Selventämisen ja syventämisen mahdollisuus oli tärkeää aineiston keräämisvaiheessa erityisesti siksi, että somalinuorilla saattoi olla kielellisten ongelmien vuoksi vaikeuksia täysin ymmärtää kysymyksen merkitystä. Onnistuneen tutkimuksen lähtöoletuksena kuitenkin on, että sekä haastattelija että haastateltava ymmärtävät toisiaan (Rastas 2005, 78). Haastattelujen kysymyksillä ei ollut tiettyjä vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat saivat vastata kysyttyihin kysymyksiin omien sanojensa mukaan (Eskola & Suoranta 2008, 87). Näin nuoret pystyivät vastaamaan pyydettyihin kysymyksiin oman kielellisen tasonsa mukaisesti ja mahdollisesti pyytämään haastattelijaa selittämään kysymykset uudelleen.

Suoritin kaikki kuusi haastattelua somalinuorten koulupäivän aikana heidän oman koulunsa tyhjillään olevassa luokkahuoneessa. Haastattelin jokaista oppilasta yksitellen, ja nauhoitin kaikki haastattelut nauhurille. Ahosen (1994) mukaan fenomenografiseen aineistohankintaan kuuluu olennaisena osana intersubjektiivinen luottamus, joka edellyttää, että haastateltava voi luottaa tutkijaan. Haastateltava ei saa tuntea olevansa kuulusteltavana, ja hänelle on painotettava, ettei vastauksiin kuulu vastata oppikirjamaisesti oikeilla vastausmalleilla, vaan juuri niillä tulkinnoilla ja ajatuksilla, joita hänellä itsellään herää tietystä ilmiöstä. (Ahonen 1994, 137.) Haastattelujen aikana kehotin nuoria kertomaan ja kuvailemaan ajatuksiaan täysin omin sanoin. Lisäksi korostin, ettei haastatteluja kuule kukaan muu kuin minä. Painotin, että esimerkiksi opettajista puhuttaessa myös

negatiiviset käsitykset ovat sallittuja. Ennen kuin aloitin varsinaiset haastattelut, keskustelimme haastateltavien nuorten kanssa heidän siihenastisen koulupäivänsä kulusta. Pyrin tällä helpottamaan suomen kielen sujuvuutta ja lievittämään haastateltavien mahdollista jännitystä. Haastattelun alussa luotu yhteinen maaperä helpottaa varsinaiseen haastatteluun siirtymistä ja lisää intersubjektiivista luottamusta (Ahonen 1994, 137; Ruusuvaori & Tiittula 2005, 56). Luottamuksen ohella Ahonen (1994) kytkee intersubjektiivisuuteen fenomenografialle ominaisen tiedonrakentumisen tavan, jossa tietoa rakennetaan omista ennakko-oletuksista käsin. Kun tutkija tiedostaa ja tunnistaa omat lähtökohtansa, sekä sen, että ne vaikuttavat aineiston hankintaan, on pyrkimyksenä hallittu subjektiivisuus. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Ahonen 1994, 122.) Ennen haastatteluja pyrin tiedostamaan ja käsittelemään omia ennakkokäsityksiäni, jotta ne vaikuttaisivat tutkimuksen tuloksiin mahdollisimman vähän.

Lähetin tutkimukseen osallistuvien somalinuorten suomi toisena kielenä -opettajalle (S2-opettaja) haastattelussa käytettävän kysymysrungon, jonka opettaja kävi yhdessä läpi nuorten kanssa. Näin varmistin, että oppilaat todella ymmärsivät, mistä aiheista ja kysymyksistä haastattelussa keskusteltiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Painotin opettajalle, ettei hän saa antaa nuorille näihin kysymyksiin minkäänlaisia mallivastauksia, vaan kysymykset tulee käydä läpi ainoastaan kielellisen ymmärtämisen tasolla. Ajallisesti jokainen haastattelu kesti 30–45 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi 98 sivua. Fonttina käytin fonttikokoa 12 ja rivivälinä yhtä. Käytin litteroinnissa itsestäni puhuttaessa merkkiä T (tutkija) ja haastateltavista nimiä Zahra, Sanura, Dalila, Khalid, Hamdi ja Amin. Litteroidun tekstin sivumäärää vähentää osittain nuorten ajoittaiset lyhyet vastaukset, jolloin kirjoitettu rivi ei tullut täyteen asti.

4.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Keräsin tutkimusaineistoni noudattaen Pattonin (2002) määritelmää harkinnanvaraisesta otannasta. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja harkitusti. Laadullinen aineistonkeruu keskittyy yleensä suhteellisen pieneen otantaan, jota ohjaavat kohdejoukkoon kohdistetut kriteerit. Kriteerien avulla informanteiksi valikoituvat tutkimuksen kannalta eniten informaatiota tuottavat yksilöt. Tutkimuksesta tulee syvällisempää eli laadullisempaa. (Patton 2002, 230.) Pyrin asettamieni kriteerien avulla löytämään tutkittavien joukon, joka vastasi parhaiten tutkimusaiheeni ominaislaatua. Halusin oman tutkimukseni kohdejoukon koostuvan somalitaustaisista nuorista, jotka olivat asuneet Suomessa melko samanpituisen ajanjakson ajan. Halusin pitää tämän ajanjakson sen verran lyhyenä, että tutkittavien nuorten sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan oli vielä vahvasti käynnissä. Haastateltavien nuorten Suomessa oleskeluajan piti kuitenkin

olla sen pituinen, että heidän suomen kielen osaamisensa oli tasolla, joka mahdollisti haastattelemisen. Mielestäni haastateltavien nuorten 3–5 vuoden pituinen Suomessa asumisen ajanjakso oli sopiva täyttämään molemmat edellä mainitut kohdejoukon kriteerit. Nuorten iän tuli olla sen verran korkea, että heidän ymmärryksensä ja tietoisuutensa omasta elämästään ja ympäröivästä yhteiskunnasta on riittävää hyvinvoinnin tutkimisen kannalta. Näin ollen 14–17 vuoden ikähaarukka oli mielestäni valitsemalleni kohdejoukolle sopiva.

Osalla nuorista oman äidinkielen hallinta oli sillä tasolla, etteivät he esimerkiksi ymmärtäneet somalinkielisten laulujen kaikkia sanoja. Niemistö (2002) jakaa kielenhallinnan perus- ja lisäosaan. Perusosaan kuuluvat esimerkiksi äänteistö, perussanasto ja puhe. Kielen perusosan hallinta saavutetaan yleensä kouluikään mennessä. Kielen lisäosa kehittyy lapsen yksilöllisen kehityksen ja innostuksen kautta. Lisäksi erityisesti koulun tehtävänä on pyrkiä kehittämään lasta kohti kehittyneempää kielenhallintaa. Lisäosaan kuuluu muun muassa erikoissanasto, synonyymit ja lukeminen sekä kirjoittaminen. (Niemistö 2002, 105.) Joidenkin haastattelemani somalinuorten oman äidinkielen hallinta oli todennäköisesti jäänyt kielen perusosan tasolle. Nuorten perheet muuttivat pois Somaliasta nuorten ollessa 8–12 vuoden ikäisiä. He olivat puhuneet englantia asuessaan muissa Afrikan maissa, ja nyt Suomessa ollessaan opiskelivat suomen kieltä. Muiden kielten puhuminen ja oppiminen oli saattanut haitata äidinkielen taitotason kehitystä. Tutkimukseni tulosten kannalta on keskeistä tiedostaa, että kieli, jonka avulla somalinuoret ilmaisivat omia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä, oli tietyiltä osin puutteellinen. Näin ollen nuoret eivät luultavasti kyenneet ilmaisemaan suomen kielellä kaikkia mieleen nousseita käsityksiään.

Harkinnanvaraisen otannan ohella huomioin tutkimusmetodini aineistonkeruuvaiheessa. Fenomenografian tavoitteena on maksimoida tutkittavasta ilmiöstä nousevien käsitteiden määrä. Tavoitteeseen päästään monipuolisella kohdejoukon variaatiolla. (Green 2005, 35; Åkerlind ym. 2005, 79.) Pyrin toteuttamaan tutkimusaiheeni rajoissa maksimoivaa otantaa sukupuolen ja iän variaatiolla. Vaihtelua olisi lisäksi voinut harjoittaa vertaamalla eri etnisiin ryhmiin kuuluvien maahanmuuttajien hyvinvointia sekä akkulturaatioasenteita keskenään, tai kohdejoukon nuoret olisivat voineet asua eri kunnissa. Tämä ei kuitenkaan ollut relevanttia tutkimuskysymysteni puitteissa. Tutkimukseni lähtökohtana ei ollut vertailu, vaan keskiössä oli tietyn etnisen ryhmän ja tietyssä suomalaisessa kunnassa asuvien somalinuorten hyvinvoinnin tekijät sekä niistä johdetut akkulturaatioasenteet.

Haastattelemani nuoret kävivät kahta eteläsuomalaista yläkoulua, jotka sijaittivat samalla paikkakunnalla. Toinen kouluista oli yhtenäiskoulu ja toisessa toimi ainoastaan yläkoulu. Molemmissa kouluissa oli yleisopetuksen luokkien lisäksi erityisluokkia. Pyysin koulujen rehtorien ja oppilaita opettavien S2-opettajien avulla nuoria osallistumaan tutkimukseeni. Nuoret olivat iältään

14–17-vuotiaita ja kävivät perusopetuksen seitsemättä, kahdeksatta tai yhdeksättä luokkaa. Kaikki nuoret olivat haastatteluhetkellä yleisopetuksen piirissä, mutta aiempina kouluvuosinaan osa heistä oli käynyt koulua erityisluokilla. Jokainen haastateltavista oli tullut Somaliasta Suomeen 3–5 vuotta sitten. Kun kartoitin tutkimukseni kohdejoukkoon soveltuvia haastateltavia, lähetin kunnan jokaisen yläkoulun rehtorille sähköpostia aiheeseen liittyen. Vain alle viidesosassa kunnan kouluista oli yläkouluikäisiä somalinuoria. Kriteereihin sopivia nuoria oli näin ollen varsin haastavaa löytää.

Halusin turvata nuorten anonymiteetin koko tutkimuksen ajan, joten loin heille aineiston litterointivaiheessa pseudonyymit eli peitenimet (Kuula 2006, 215). Käytän tutkimuksessani haastattelemistani nuorista peitenimiä Zahra, Sanura, Dalila, Khalid, Hamdi ja Amin. Lisäksi olen muuttanut tuloksien eräissä aineisto-otteissa esille nousseet oppilaiden ja opettajien nimet. Myös erilaiset tunnistettavissa olevat paikan nimet, kuten urheilukentät ja koulut, olen yksinkertaistanut. Pyrin näin lisäämään haastateltavien nuorten anonymiteettia. Peitenimien käyttöä olen perustellut tarkemmin eettisyys- ja luotettavuustarkastelussa (ks. luku 7.2).

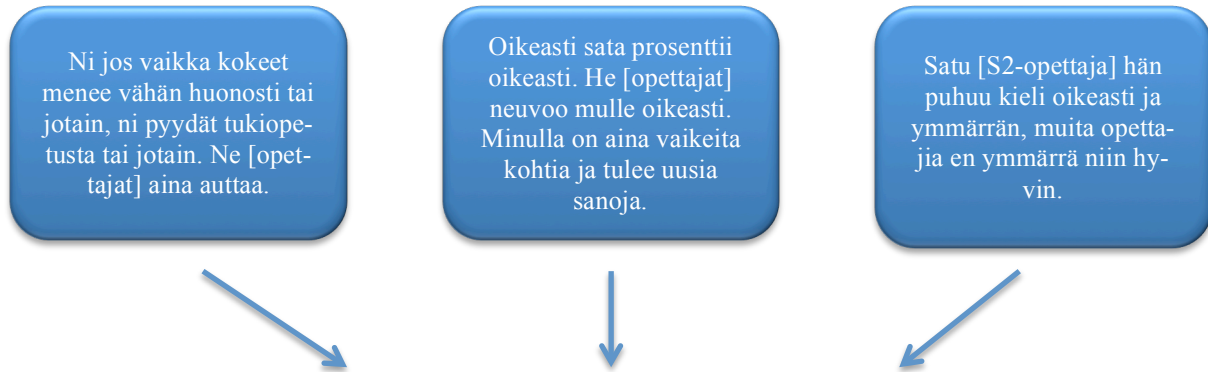
4.5 *Analyysipolku*

Tutkimukseni on laadullinen fenomenografinen tutkimus (ks. Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003), jonka aineiston keräsin haastattelemalla kuutta somalinuorta. Analysoin aineistoni fenomenografisella analyysillä, jonka tarkoituksena on muodostaa nuorten käsitysten pohjalta yleinen näkemys somalinuorten henkilökohtaisesta hyvinvoinnista. Luultavasti yksikään somalinuorista ei identifioitu täysin yleiseen näkemykseen, vaan osalla nuorista korostuvat tietyt hyvinvoinnin tekijät ja osa tekijöistä jää kokonaan pois (Cherry 2005, 57).

Fenomenografiselle analyysille ei kirjallisuudessa ole osoitettavissa tiettyä menettelytapaa (Marton & Booth 1997, 32). Toisaalta Pattonin (2002, 433) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä yleisen analyysimallin puuttuminen, mikä ohjaa tutkijaa kehittämään oman tapansa analysoida aineistoa. Pyrin avaamaan analyysini vaiheita ja siihen liittyviä valintoja avoimesti sekä yksityiskohtaisesti, jotta oma analyysipolkuni näyttäytyisi mahdollisimman läpinäkyvänä. Greenin (2005) mukaan fenomenografista tutkimusta leimaa aineistolähtöisyys eli induktiivisuus, jossa huomio kiinnitetään yksityiskohtien tarkasteluun sekä niistä johdettuihin ilmauksiin. Näistä muodostetaan edelleen ilmiötä koskevia yleisiä päätelmiä. (Green 2005, 34–35.) Suoritin tutkimukseni analyysin nelivaiheisesti mukaillen Uljensin (1989, 41) analyysipolkua, joka on havainnollistettu kuviossa 3. Analyysini eteni merkityksellisten ilmaisu- ja kuvauskategorioiden etsimisestä ilmaisujen esittämiseen. Olen esittänyt kuviossa 3, kuinka muodostin merkityksellisistä ilmaisuista ”opettajat koulumenestyksen edistäjinä” -käsityksen. Tämän ja muiden opettajiin kuuluvien käsitysten poh-

jalta loin opettajat -kategorian ja edelleen yhdistämällä opettajat kahteen muuhun kategoriaan muodostin rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kuvauskategorian.

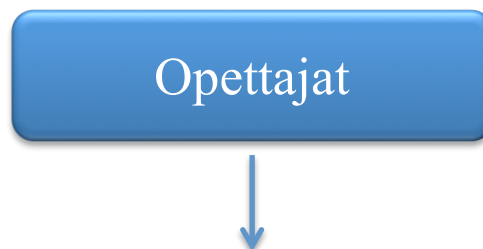
1. vaihe: Aineiston lukeminen – merkityksellisten ilmaisujen etsiminen



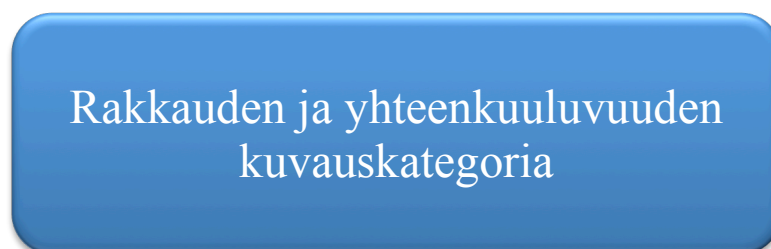
2. vaihe: Ilmaisujen yhdistäminen merkitysyksiköiksi – merkitysyksiköiden joukon muodostaminen



3. vaihe: Kategorioiden luominen ominaispiirteiden ja rajatapausten kautta



4. vaihe: Kuvauskategorioiden luominen ja kuvauskategoriajärjestelmän määrittäminen



KUVIO 3. Opettajat somalinuorten koulumenestyksen edistäjinä. Fenomenografinen analyysipolku Uljensia (1989, 41) mukailten.

Fenomenografisessa analyysissä on neljä eri vaihetta (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tekstinsin (Rossi 2003, 15) nauhoitetut haastatteluni kirjalliseen, litteroituun muotoon. Kuuntelin ensin nauhoitteet kertaalleen kokonaisuudessaan läpi. Seuraavalla kuuntelukerralla pysäytin nauhoitteita lyhyin väliajoin, mikä mahdollisti niiden sanatarkan litteroimisen tekstimuotoon. Keskityin sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi sanattomaan viestintään, joka muun muassa Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan tukee merkityksien ja käsitysten luomista. Kirjoitin erilaiset naurahdukset, huokaukset, nyökkäykset ja päänpuistikset tekstin sisään sulkuihin, jotta pystyin palaamaan niihin analyysivaiheessa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 359.) Kun kaikki nauhoitteet oli tekstinnetty, kuuntelin ne vielä kerran läpi varmistaen puheen ja tekstin yhteneväisyyden.

Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että tutkimustehtävä, aineisto ja tutkija käyvät jatkuvaa vuoropuhelua keskenään (Ruusuvuori ym. 2010, 11–13). Olen pyrkinytkin pitämään koko tutkimusta, ja etenkin analyysiä tehdessäni jatkuvasti mielessäni tutkimustehtävän, -kysymykset sekä tutkittavan ilmiön. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin litteroidun haastatteluaineistoni useaan otteeseen. Lukemisen yhteydessä yliviiivasin erivärisillä yliviiivaustusseilla aineistosta eri merkityksellisiä ilmauksia. Ahosta (1994) mukaillen oman tutkimukseni ilmaukset saattoivat muodostua sanasta, lauseesta, kappaleesta tai laajemmasta kokonaisuudesta riippuen siitä, kuinka laajalle asiayhteydet tekstissä ulottuivat. Toisaalta yhdessä virkkeessä saattoi esiintyä useampia ilmauksia. (ks. Ahonen 1994, 143.) Tämän tutkimuksen ilmaisut koostuivat pääsääntöisesti yhdestä tai useammasta lauseesta, mutta osa ilmaisuista oli ainoastaan muutaman sanan mittaisia johtuen somalinuorten vähäisestä suomen kielen taidosta.

Ja sit me mennään kauppaa ostelee jotain, ja sit me aina mennään kentälle pitelemään hauskaa, sit jutellaan jotain asioista yhteiset, sit kerrot salaisuuksia että tällen että kävi tänään pahasti. Me mennään esim. keskustassa Hesburgeriin syömään tai jotain sit. (Amin)

Joo, lenkkeilemällä, mä oon niiku mul on joskus tosi paljon niiku huono juttu, ni mä voin vaan menin lähin vaan niiku lenkille. (Khalid)

Saan uskonnosta silleen voimaa. (Hamdi)

Osa lauseista oli kielipollisesti virheellisiä, minkä vuoksi joidenkin ilmaisujen sisältöä oli haastavaa ymmärtää selkeästi ja yksiselitteisesti. Pyrin haastattelujen aikana selventämään epäselviä ilmaisuja kysymällä somalinuorilta täsmentäviä kysymyksiä. Jos nuori kuitenkin selvästi ahdistui puheilmaisua tarkentavista kysymyksistä, lopetin tarkentamisen ja jatkoin haastattelua eteenpäin seuraavaan kysymykseen tai aihealueeseen. En halunnut aiheuttaa tarkennuksillani kielellisiä luk-

koja, minkä vuoksi tietyt nuorten käsitykset saattoivat jäädä ymmärryksen puutteen vuoksi aineiston ulkopuolelle. Edeltävän kaltaisia tilanteita ei kuitenkaan sattunut kuin muutama. Analyysissäni arvotin kaikki ilmaisut laadullisesti yhtä päteviksi, vaikka niissä oli eriasteisia kielioppivirheitä.

Yliviivauksen jälkeen nostin tekstistä irti yhteensä 187 merkityksellistä ilmaisua. Tutkimusongelmani kannalta merkittävien ilmaisujen valikoiminen tarkoitti tiettyjen aineiston osien ulkopuolelle jäämistä. Poisjääneet ilmaisut eivät sisältäneet tutkimuskysymysten kannalta relevanttia tietoa.

Yks mun veli on täs samas luokas, ja pikkusisko on tossa ala-asteen puolella, ja sit on sisko tossa seiskalla. (Khalid)

Mun isä käy työssä Helsingissä. (Zahra)

Lainauksissa nuoret esittävät toteamuksia sisaruksistaan ja isästään, mutta eivät varsinaisesti kuvaa käsityksiään perheenjäsenistään tai isän työn vaikutusta heidän arkeensa. Yllä olevien lainauksien kaltaista tekstiä esiintyi etenkin lyhyissä ilmaisuissa. Pidemmissä ilmaisuissa nuoret ilmensivät syvemmin omia käsityksiään. Merkityksetön aineisto selittyy puolistrukturoidulla haastattelulla, jossa nuorilla oli mahdollisuus viedä keskustelua valitsemaansa suuntaan ja nostaa esille haluamiaan käsityksiä. Tutkijana pyrin pitämään keskustelun tiettyjen teemojen sisällä, mutta ajoittain nuorten kommentit ajautuivat tutkimuskysymysten ulkopuolelle. Lisäksi erilaiset käytännön keskustelut haastatteluiden alussa kuuluivat ulkopuolelle jääneeseen aineistoon.

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa jaoin eri merkityksellisiä ilmaisuja merkitysyksiköiksi ja edelleen merkitysyksiköiden joukoiksi. Ryhmittely perustui ilmaisujen samankaltaisuuksiin, eroavaisuuksiin, olennaisuuksiin sekä rajatapauksiin. Analyysin tässä vaiheessa oli keskeistä erottaa ilmaukset alkuperäisestä kontekstistaan ja ilmauksia tuottaneista yksilöistä (Häkkinen 1996, 42). Pidin koko analyysiprosessini ajan mielessä, että fenomenografisessa analyysissä on keskityttävä koko prosessin ajan löydettyihin ilmauksiin, merkityksiin sekä käsityksiin, eikä niitä luoneisiin tutkittaviin eli yksittäisiin somalinuoriin (Niikko 2003, 33). Irrotin ilmaukset kontekstistaan konkreettisesti kirjoittamalla eri käsityksiä ilmentävät sanat ja lauseet sähköiseen tiedostoon. Jotta pystyin myöhemmin palamaan käsitysten konteksteihin, merkitsin jokaisen ilmaisun loppuun sen sivunumeron, jolta kyseinen merkitysyksikkö aineistostani löytyy. Jaottelin tiedostoon kirjoittamani 187 ilmausta niiden sisältöjen perusteella karkeasti teemoihin käyttämällä tekstinkäsittelyohjelman kopiointi- ja liittämistoimintoja. Kun olin luonut karkeat teemat, tutkin tietyn teeman alle sijoittuneita ilmaisuja. Pyrin näin löytämään niiden kielellisten ilmaisujen takaa tutki-
maani ilmiöön liittyviä yksittäisiä käsityksiä. Esimerkiksi suomen kielen taitotason vaikutus kou-

lunkäyntiin oli yksi hyvinvointiin vaikuttava käsitys. Käsitys muodostui muun muassa seuraavien ilmaisujen kautta:

Mun mielestäni, jos oppii suomen kieli oppii muut aineet. (Zahra)

Aluksi oikeasti minä en ymmärtänyt suomen kieli, niin en minä tiedä mitään. (Zahra)

Silloin aluksi, en ymmärtänyt yhtään suomen kieli ja opettajat puhuu kieltä niin en ymmärrä. Kasiluokka on paljon parempi. (Zahra)

Joo suomenkieli on kyl tärkeä. Vaikka lukiossa ainakin tarvitaan suomen kieli niiku tosi hyvin. (Khalid)

Pitää osata suomi, jotta pystyt opiskelemaan. (Amin)

Kaiken kaikkiaan analyysin toisen vaiheen tuloksena syntyi yhteensä 53 käsitystä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat somalinuorten hyvinvointiin.

Analyysin kolmannessa vaiheessa ryhmittelin ja luokittelin löytämiäni käsityksiä eli merkityksiköitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joista lopuksi muodostin kategoriat. Käytännössä yhdistelin eri käsityksiä niiden yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella Niikkoa (2003, 36) mukaillen. Käytin muodostamisen tukena ilmaisujen määrällisiä eroja. Käsitykset, joihin olin liittänyt eniten ilmauksia, muodostivat ikään kuin ytimen, jonka ympärille muodostin kategoriat. Esimerkiksi käsityksiä siitä, kuinka perhe vaikutti somalinuorten hyvinvointiin, oli runsaasti. Muun muassa kasvuympäristö, perheen vakaa taloudellinen asema, vanhempien ja sisarusten tuki koulunkäyntiä kohtaan sekä yhteydenpito ulkomailla asuvien sukulaisten kanssa olivat käsityksiä, jotka määrittivät perheen ja suvun mahdollisuuksia vaikuttaa somalinuorten hyvinvointiin. Muut kategoriat syntyivät samalla tavoin. Somalinuorten hyvinvointia määrittäviä kategorioita syntyi yhteensä seitsemän.

Kategorioiden luomisen jälkeen jäljelle jäi muutama yksittäinen yhden ilmauksen käsitys, jotka jäivät kaikkien muodostamieni kategorioiden ulkopuolelle. Esimerkiksi jalkapallon kannatus ja pitkään nukkuminen kuuluivat tähän ryhmään.

Mun lempipelaaja on Ronaldo ja joukkue on Real Madrid. (Hamdi)

Mä pidän pitkään nukkumista etenkin viikonloppuna. (Khalid)

Suosikkipelaajan menestyminen sekä lempijoukkueen kannatus tuottivat nuorille eittämättä positiivista hyvinvointia, mutta ilmaisujen vähäisyyden vuoksi en nähnyt niitä merkittävinä osana tutkimustuloksiani. Nukkuminen puolestaan kuului Maslow`n (1970, 15) tarvehierarkian ensimmäi-

seen, fysiologisten tarpeiden tasoon. Missään muussa ilmauksessa ei mainittu somalinuorten hyvinvointiin sisältyviä fysiologisia tarpeita, joten ilmaisun ainutkertaisuuden vuoksi päätin jättää sen aineiston ulkopuolella. Edeltävän kaltaisia yksittäisiä ilmauksia ei aineistosta löytynyt kuin muutama.

Kategorioiden muodostamisen jälkeen siirryin analyysin neljänteen eli viimeiseen vaiheeseen, jossa tutkin esiin nousseiden kategorioiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Muodostin kategorioiden ominaisuuksien ja luonteiden perusteella yhteensä kolme ylemmän tason kuvauskategoriaa (Huusko & Paloniemi 2006, 168–169; Niikko 2003, 34–38). Tutkimuksessani teoria ei toiminut aineiston luokittelurunkona, vaan fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti teoriaan perehdyttiin syvällisesti vasta aineistonkeruun ja analyysin jälkeen. Tämä tehtiin siitä syystä, että teorialähtöisen analyysin vaarana on kadottaa suuri määrä aineiston informaatiosta. Käsitykset eivät nouse vapaasti, jos niihin vaikuttaa ennalta määritetty teoria. (Asworth & Lucas 1998, 421; Gröhn 1992, 18–19; Marton 1988, 154–155; Uljens 1989, 59.) Olin koko analyysiprosessini ajan tutkimusmetodilleni uskollinen ja perehdyin teoriataustaan vasta analyysiprosessin loputtua. Loin analyysin aikana kuvauskategorioideni kuvaavat työotsikot, jotka eivät perustuneet teoriataustaan. Vasta analyysin suorittamisen jälkeen perehdyin teoriaan ja löysin vastaavuudet luomilleni työotsikoille. Näin ollen osa teoreettisesta viitekehyksestäni loi raamit tutkimustuloksilleni. Uljens (1989, 43) tähdentääkin, että kuvauskategorioiden määrittäminen ainoastaan ilmiötä koskevien käsitteiden kautta, irrallaan teoriasta, ei riitä saavuttamaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteita.

Seuraavaksi perehdyin kuvauskategorioiden keskinäisen rakenteen selvittämiseen. Kuvauskategorioiden voidaan olettaa linkittyvän toisiinsa, sillä ne ilmentävät saman ilmiön erilaisia käsityksiä (Bowden, Green, Barnacle, Cherry & Usher 2005, 128). Keskinäisten suhteiden määrittely on fenomenografisen tutkimuksen raportoinnissa olennaista. Loin kategorioiden ja ylemmän tason kuvauskategorioiden välisestä struktuurista kuvauskategoriajärjestelmän eli tulosavaruuden (*outcome space*). (Marton & Booth 1997, 136; Niikko 2003, 38; Trigwell, Martin, Benjamin & Prosser 2000, 159.) Kuvauskategorioiden välistä suhdetta voidaan määritellä edelleen niiden tasojen mukaan. Suhteet voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia. (Uljens 1989, 47, 51.)

Horisontaalisessa tulosavaruudessa kaikkia kuvauskategorioita pidetään samanarvoisina sekä tasavertaisina ja ainoat erot löytyvät sisällöistä. Vertikaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä kuvauskategoriat voidaan asettaa järjestykseen esimerkiksi tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Jos puolestaan jotkut kuvauskategoriat ovat sisällöllisesti tai rakenteellisesti muita kehittyneempiä, kyseessä on hierarkkinen tulosavaruus. Kehittyneisyytensä turvin merkityksellisempien kuvauskategorioiden käsitykset voivat ulottua toisiin kuvauskategorioihin. (Bowden ym. 2005, 139; Huusko

& Paloniemi 2006, 169; Niikko 2003, 38.) Oman kuvauskategoriajärjestelmäni struktuuria avaan syvemmin tutkimukseni tulosesiossa (ks. luku 6.1).

5 LÖYDÖKSET

Viidennessä luvussa keskityn omiin löydöksiini somalinuorten hyvinvoinnin tekijöistä. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni tarkasteli somalinuorten omia käsityksiä heidän hyvinvointinsa tekijöistä. Aineistoni analyysivaiheessa esille nousi eri merkitysyksiköistä yhteensä seitsemän somalinuorten hyvinvoinnin tekijää eli kategoriaa. Nämä hyvinvoinnin tekijät olivat perhe ja suku, ystävät, opettajat, uskonto, yhteisölliset harrastukset, koulumenestys sekä toisten auttaminen. Kuvauskategorioita muodostui yhteensä kolme. Kuvauskategorioiden työotsikot löysivät lopulliset vastaavuuksensa Maslow`n tarvehierarkiasta: kuvauskategoriat ovat mallin kolmas ja viides taso sekä niiden yhdistelmä. Ylemmän tason kuvauskategoriat ovat täten rakkaus ja yhteenkuuluvuus, itsensä toteuttaminen ja yhteisöllinen itsensä toteuttaminen. Maslow`n hierarkian kaksi alinta tasoa eivät esiintyneet somalinuorten haastatteluissa: todennäköisesti suomalainen yhteiskunta mahdollistaa yksilöiden fysiologisten sekä turvallisuuteen liittyvien tarpeiden täyttymisen. Esimerkiksi Somaliassa tilanne saattoi olla toinen.

5.1 Hyvinvoinnin tekijät

Tässä alaluvussa esittelen aineistostani esiin nousseita seitsemää somalinuorten hyvinvointia määrittävää kategoriaa. Esittelen ne teoriasta irrallisina, ainoastaan omasta aineistostani nousseina löydöksinä. Koen tarpeelliseksi esitellä perusteellisesti oman tutkimuksen antia ennen kuin sidon omat löydökseni aikaisempaan suomalaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen. Rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tunteita somalinuoret saivat perheeltään ja suvultaan, ystäviltään sekä opettajiltaan. Itsensä toteuttamista puolestaan harjoitettiin koulumenestyksen ja toisen auttamisen avulla, kun taas yhteisöllinen itsensä toteuttaminen mahdollistui uskonnon ja harrastusten kautta.

5.1.1 Perhe ja suku

Yhteenkuuluvuuden piiriin kytkeytyi vahvasti somalinuorten perhe ja suku. Etenkin perhe, joka päivä läsnä olevana tuen muotona, antoi somalinuorille paljon hyvinvointia. Nuoret kuvasivat perhettään seuraavasti:

Oikeasti mun elämän oikeasti tärkein elämässä oikeasti mun perhe. Ensimmäinen auttaa mun perhe. (Zahra)

Jos ei ole perhettä, tuntuu kun kukaan ei olisi lähellä sua, ja mä saan heistä turvaa. Mä mietin, että tässä on mun perhe, mä en ole yksin. (Sanura)

Öö, se [perhe] on tosi tärkeä, koska jos ei oo perhettä, ei tuntu, että kukaan on lähellä sua. (Dalila)

No ilman perhe en mä ainakaan voi elää. En mä tiedä perheen kanssa on ainakin kiva olla. Niiku perheessä aina voi ainaki tosi kiva olla. Parempi, kun jossain muualla. (Khalid)

Jos meidän koko perhe on iloinen, ni mut tekee noin iloinen. Jos esim. pikkuveli harrastaa futista, jos se saa maalia tai jos se pelaa hyvin, niin iloinen ja onnellinen. (Hamdi)

Perhe näyttäytyi tuloksissa kaikista hyvinvoinnin tekijöistä merkittävimpänä. Perhe oli nuorille turvallinen kasvuympäristö, jossa he saivat tukea ja turvaa kaikilta perheenjäseniltä. Koti oli paikka, jossa somalinuoret saivat näyttää kaikki tunteensa ilosta ja onnellisuudesta aina pelkoon ja vihaan asti. Perheenjäsenille kerrottiin huolet, ja näihin huoliin mietittiin yhdessä koko perheen voimin ratkaisuja. Jos nuoria oli koulussa tai koulumatkalla esimerkiksi haukuttu tai nimitelty, he ovat saaneet kotoa tukea ja apua näihin vaikeisiin tilanteisiin.

Isä aina sanoo, älä välitä, jos joku haukkuu. (Dalila)

Äiti aina sanoo, se ei haittaa, kaikki on tällaista on elämä, äiti aina sanoo. (Dalila)

Oikeasti on kaikkia asioita voin kertoa ensimmäinen kerta mun isä ja mun äiti. (Zahra)

Perheeseen kuului pääsääntöisesti äiti, isä sekä muut sisarukset. Tutkimukseni nuorten perheet olivat Suomeen muuton seurauksena pienentyneet ja muuttuneet enemmän ydinperhemuotoisiksi. Ydinperheenjäsenten ohella joidenkin somalinuorten vanhemmilla oli lapsia aikaisemmista liitoistaan. Kahden nuoren kotona asui muiden perheenjäsenten lisäksi serkku. Kaikkien perheisiin kuu-

lui paljon perheenjäseniä. Äidin ja isän lisäksi jokaisen haastattelemani nuoren perheeseen kuului vähintään viisi lasta.

Tuen ja auttamisen ohella nuorten elämään vaikutti vanhempien taloudellinen tilanne. Somalinuoret eivät nostaneet haastattelun aikana esille rahan riittämättömyyttä tai taloudellisia vaikeuksia. Kun haastateltavilta kysyttiin, mitä he haluaisivat lisää elämäänsä, kukaan ei vastannut rahaa. Toisaalta rahan runsaudesta ei myöskään puhuttu. Nuoret kuitenkin omistivat kännyköitä, tietokoneita ja pelikonsoleita sekä harrastivat jalkapalloa paikallisessa seurassa ja kävivät maksullisilla kuntosaleilla. Nuorten lisäksi myös heidän sisaruksillaan mahdollistettiin harrastaminen ja samat tietotekniset laitteet. Osalla nuorten täysikäisistä sisaruksista oli omat autot. Vanhemmista etenkin isät halusivat tukea lapsiaan rahallisesti:

Se [isä] auttaa meitä, kun se ostelee jotain. Se osti mulle uus puhelinki, ni aina kysyy, kun tarviin jotakin. (Amin)

Ku mun kaveri tuli kesäl meille ja sit se rikko sen mun pleikan ohjaimen, ni se ei maksannu takas ja sit kun kerroin iskälle, isä niiku sano et ei sen tarvii maksaa, mä voin ostaa sulle uuden. (Khalid)

Edeltävistä sitaateista välittyy nuorien mahdollisuus elää turvattua taloudellista elämää. Toisaalta on huomioitava erilaisten perheiden ja kulttuurien tavat puhua rahasta. Voi olla, ettei mahdollisista taloudellisista ongelmista edes keskusteltaisi lasten kanssa, tai että nuoret eivät jakaisi perheen taloudellisia huolia ventovieraan haastattelijan kanssa.

Sekä äidillä että isällä oli oma roolinsa somalinuorten perheissä. Äiti oli vanhemmista se osapuoli, joka lohdutti ja auttoi nuoria arjen ongelmissa.

No jos mä vaikka, mulla on jotain niiku sellasii huonoi juttui tai sitten sellasii, ni äiti tulee aina auttamaan. (Khalid)

Kun haastattelemani nuoria oli esimerkiksi kiusattu koulussa, he kääntyivät ennemmin äidin kuin isän puoleen pyytäessään apua ja neuvoja tilanteen selvittämiseen. Suurin osa somalinuorten äideistä opiskeli kokopäiväisesti suomen kieltä. Äitien suomen kielen opiskelujen ja taitojen vuoksi nuoret kysyivät usein koulutehtävissä ilmenneisiin ongelmiin apua äideiltään. Äidit pystyivät auttamaan nuoria kaikissa niissä aineissa, joissa suomen kieli oli keskeisessä asemassa. He selittivät ja opettivat nuorille haastavia oppisisältöjä ja auttoivat nuoria ymmärtämään heille vierasta, suomenkielistä oppikirjatekstiä. Osa nuorista toi esille, että äiti oli isää tärkeämpi turvallisuuden tunteen luoja. Turvallisuuden tunne juonsi todennäköisesti Somaliassa vietettyyn elämään, jolloin äiti oli osalle nuorista ainoa alati läsnä oleva vanhempi:

Kun se [äiti] ollu ainakin mukana siin joku kuustoista vuotta jotain. En mä oo ikin osannu tai siis ollu mihinkään ilman äitiä. Mä vaan tykkään äidistä enemmän. (Khalid)

Joidenkin nuorten isät olivat lähteneet Somaliasta Suomeen ilman puolisoaan ja lapsiaan. Perheenjäsenet olivat joutuneet olemaan monia vuosia erillään toisistaan, ja yhteydenpito oli ollut ajoittain vähäistä. Isät olivat pyrkineet luomaan perheelleen mahdollisuutta muuttaa uuteen, turvallisempaan maahan, ja äidit sekä muut sukulaiset olivat samaan aikaan kasvattaneet Somaliaan jäänyttä perhettä. Kun perheiden yhdistyminen oli ollut jälleen mahdollista, oli erillään olo heikentänyt isän ja somalinuoren välistä kiintymyssuhdetta sekä tunnesidettä.

Et niiku äiti ei oo koskaan jättänny, tai niiku sillee, mut iskä oli joskus tossa ennen ku tulin tänne [Suomeen] asumaan jotain muutama vuosi ja me oltiin vielä tossa [Somaliassa] niiku iskä muutti. Iskä oli ainakin kun mä olin tossa Somaliassa ni iskä oli seittämän vuotta poissa, et en mä nähny sitä, seittämän vuotta. (Khalid)

Joo meinasin melkein unohtaa koko isän. Tosi niiku ilonen nähä taas iskä. En mä edes tunnistanu hän heti kun me tultiin tonne lentokentälle, ni iskä tuli vastaan eteen, ni mä en ees tunnistanu, kuka se oli. (Hamdi)

Vaikka poissa olleet isät olivat olleet läsnä lastensa elämässä nyt jo 3–5 vuoden ajan, olivat äidit edelleen keskeisempiä henkisen tuen antajia. Toisaalta myös ne nuoret, joiden koko perhe oli saapunut samaan aikaan Suomeen painottivat äidin tärkeyttä. Nuorten käsitykset isän etäisyydestä selittyivät myös runsaalla työmäärällä. Isien työpäivät olivat pitkiä, ja he näkivät lapsiaan vain iltaisin sekä viikonloppuisin.

Iskä on aamulla töissä lähdössä. Isä lähtee kello seittämän töihin, ja me nähään vain illalla. (Hamdi)

Osa isistä kävi kotipaikkakunnan ulkopuolella töissä, mikä vähensi edelleen yhdessäoloaikaa. Äidit puolestaan suorittivat omia suomen kielen opintojaan samalla, kun lapset olivat koulussa, joten yhteistä vapaa-aikaa jäi enemmän.

Vaikka äiti nostettiin keskeisimmäksi tuen antajaksi, myös isä oli nuorille merkityksellinen hyvinvoinnin tekijä. Isien suomen kielen taidossa ja akkulturaatiossa Suomen yhteiskuntaan oli paljon variaatiota. Toiset olivat asuneet Suomessa yli vuosikymmenen ajan ja hankkineet itselleen vahvan suomen kielen taidon sekä työpaikan joko asuinpaikkakunnalta tai pääkaupunkiseudulta. Toiset taas olivat asuneet Suomessa vasta alle viisi vuotta. Isän pääasiallisena tehtävänä oli toimia perheen päänä. Somalinuoret neuvottelivat aina ensin isän kanssa päättäessään nuoria itseään koskevista asioista. Jos esimerkiksi jatko-opiskelupaikka ei avautuisi kerrottaisiin siitä ensimmäisenä isälle:

Jos en pääse lukioon, kerron ensimmäisen isälle. Isä tietää, mitä tehdä. (Amin)

Myös tätä tutkimusta varten pyydetyistä tutkimusluvasta keskusteltiin ensin perheen isän kanssa, ja vasta sen jälkeen tehtiin päätös osallistua tutkimukseen.

Oikeasti minun isä aina paras. Kaikki asioita kerron ensimmäinen kerta mun isä. Minun on pakko kertoa isä oikeasti lupa [lupalapusta]. Isä päätti lupa. (Zahra)

Muun ohella isä oli somalinuorille ikään kuin linkki heidän lähtömaahansa Somaliaan ja sen kielen. Näin nuoret kuvaavat, miten isä auttaa heitä pitämään yllä omaa kulttuuriaan ja somalin kieltä:

Isä aina selittää meillä oma maa. Hän kertoo kaiken, mitä tapahtui Somalian historia. (Dalila)

Isä aina sanoo tule ja lukemaan tämä Somalian teksti ja lehdestä. (Sanura)

Isä kattoo radiosta tai televisiosta Somaliasta tai sellasta. (Amin)

Isän tehtävänä oli ylläpitää somalinuorten tietoisuutta lähtömaasta Somaliasta ja vahvistaa heidän somalin kielen taitoaan. Kaikki haastatteleman nuoret olivat lähteneet kotimaastaan 7–12 vuoden ikäisinä ja muuttaneet muun muassa Etiopiaan, Keniaan tai Ugandaan. Vasta tämän jälkeen perheet olivat päätyneet asumaan Suomeen. Nuoret olivat asuneet Somaliassa melko lyhyen ajan, mistä johtuen osalla nuorista oli niin heikko somalin kielen taito, ettei kyseistä kieltä voitu pitää heidän äidinkielenään. Näissä tapauksissa nuorten vahvin kieli oli englanti, jota he olivat puhuneet asuessaan edellä mainituissa muissa Afrikan valtioissa. Perheiden isät näkivät Somalian ja sen kielen merkittävänä ja halusivat opettaa lapsille somalin kieltä ja esimerkiksi valtion sekä kansakunnan historiaa juuri sanomalehtien ja erilaisten somalialaisten tekstien avulla. Koska lapset eivät opiskelleet koulussa somalin kieltä, oli somalinuorten isien antama panos somalin kielen ja kulttuurin opettamiseen somalinuorille huomattava.

Somalinuorten vanhemmat arvostivat nuorten menestymistä koulussa ja kannustivat heitä jatkokouluttautumaan. Isät tukivat nuorten koulunkäyntiä auttamalla heitä kotitehtävien teossa ja valmistautumisessa kokeisiin.

Isä joka illalla auttaa, ja jos mul on koe sit sekin auttaa. Iskä auttaa, jos jos mä saan esimerkiks huono koenumero tai hmm se auttaa. (Hamdi)

Osalla isistä kotitehtäviin antama apu kohdistui ainoastaan matematiikkaan, luultavasti siitä syystä, että matematiikka oppiaineena sisältää mekaanisia laskuja, joissa suomen kieltä ei tarvita. Toiset taas pystyivät auttamaan nuoria kaikissa koulutehtäviin liittyvissä ongelmissa. Osa jopa puhui nuo-

rille puhelimessa suomen kieltä. Suomen kielen käyttö tuli ilmi, kun eräs nuorista sai haastattelun aikana puhelun isältään. Suomen kielen käyttäminen kommunikoinnin välineenä perustui todennäköisesti kielen vahvistamisen tavoitteeseen. Äitien kanssa puolestaan puhuttiin aina somalia.

Sisarukset olivat vanhempien ohella somalinuorten hyvinvointia lisääviä toimijoita. Haastateltavat pelasivat sisarustensa kanssa erilaisia tietokone- ja pelikonsolipelejä sekä katsoivat televisiota sekä elokuvia yhdessä. Lisäksi apua ja tukea saatiin kotitehtäviin liittyvissä ongelmissa.

Jos opettaja selittää, joskus en ymmärrä ja sitten menen isoveljen tai isosiskon luokse, ja hän auttaa. Mun isoveljelle hänen lempiaine on historia. (Dalila)

Mä teen läksyn, jos haluan mun sisko auttaa. (Zahra)

Isoveljelle ainakin, jos on niiku jotain tehtävii jos vaikka matematiikasta tulee jotain niiku läksyjä, mitä mä en edes ymmärrä. Ni kyl se isoveljelle parempi matikassa kun minä, ni se kyl tulee selittelee jotain. (Khalid)

Haastattelemani nuoret nostivat vaikeista ja ongelmia tuottavista oppiaineista esille esimerkiksi fysiikan ja historian. Omaksuakseen jonkin oppisisällön nuorten tuli ensin ymmärtää vieraat ja haastavat käsitteet. Vanhemmat sisarukset auttoivat pienempiä sisaruksiaan sekä kieleen että substanssiin liittyvissä ongelmissa. Lisäksi haastateltavat auttoivat vastaavasti pienempiä sisaruksiaan samankaltaisissa haasteissa. Ongelmat, joita haastattelemani somalinuoret kohtasivat omalla koulupolullaan, olivat heidän vanhemmille sisaruksilleen tuttuja aikaisemmilta kouluvuosiltaan. Koska sisarukset olivat päässeet haasteiden yli, he kykenivät tukemaan ja opettamaan nuorempia sisarusia heidän kohtaamisissaan ongelmissa. Kotitehtävien lisäksi esimerkiksi jatkokoulutusvaihtoehtoja pohdittiin vanhempien sisarusten kanssa.

No ainakin mä juttelen veljen kaa lukiosta, ni mä kysyin siltä minkälainen siis minkälainen onks se vaikee lukio tai sellaista, mitä tarvitan siellä jotain. Mä juttelin sen kaa enemmän, ja se sano joo toki tottakai tarvitaan siellä suomen kieliki kehittymistä. (Amin)

Amin kertoi käyneensä isoveljensä kanssa pitkiä keskusteluja mahdollisista jatkokouluttautumisen vaihtoehtoista. Isoveljelle opiskeli itse ammattikoulussa, mutta osa hänen ystävästään kävi lukiota. Amin sai näin ollen tietoa kummastakin koulutuspolusta isoveljensä kautta. Päätös hakeutua tulevaisuudessa lukioon kehittyi osittain yhteisten pohdintojen tuloksena. Toki myös vanhempien mielipide painoi koulutuksellisissa tulevaisuudensuunnitelmissa. Etenkin vanhemmat sisarukset olivat somalinuorten elämässä toimijoita, jotka lisäsivät nuorten hyvinvointia sekä oman etnisen että valtakulttuurin tasolla. He välittivät nuorille oman kulttuurin voimavaroja, mutta toisaalta auttoivat nuoria integroitumaan valtaväestöön esimerkiksi juuri kouluttautumisessa neuvomalla. Muun ohel-

la vanhemmat sisarukset auttoivat nuoria arjen vastoinkäymisissä ja mahdollisissa kiusaamistapa- uksissa.

Siis ainakin me jutellaan tosi paljon sen kaa isoveljen kaa. Ni sit se ainakin välil mä käyn nuokkuu [nuorisotalo] ni siel oli porukkaa, joka haukkuu minut jotain rumasti jotain, mua haukuttiin siel. Ni sit se [isoveli] sano tuu mun kanssa mennää sinne samal matkal, ja me mennää sinne sen kaa sit kukaan ei haukkunut meit.(Amin)

Isoveli, se rauhoittaa ja sanoo, että voit saada parempi maaleja tai parempi koe- numero.(Hamdi)

Tarvittaessa sisarukset saivat omalla toiminnallaan somalinuoriin kohdistuneen kiusaamisen lop- pumaan. Kiusaamiseen puututtiin pääsääntöisesti vapaa-ajalla. Lisäksi elämässä eteen tuleviin pie- niin ja suuriin vastoinkäymisiin saatiin tukea etenkin isommilta sisaruksilta.

Perheen ohella sukulaiset ympäri maailmaa vaikuttivat myönteisesti somalinuorten hyvin- vointiin. Osalla somalinuorista asui läheisiä sukulaisia ulkomailla tai muualla Suomessa, mutta toiset nuorista eivät olleet pystyneet pitämään yhteyttä sukulaisiinsa Somaliasta muuton jälkeen. Ne nuoret, joilla sukulaisten tuki oli vahva, kuvailivat yhteydenpidon tärkeäksi hyvinvoinnin läh- teeksi. Toiset sukulaisista olivat jääneet kotimaahan Somaliaan, ja osa oli muuttanut muihin länsi- maihin, kuten Ruotsiin ja muualle Eurooppaan. Isovanhemmat sekä jotkut enoista, sedistä ja tä- deistä sekä heidän lapsistaan asuivat edelleen Somaliassa. Osa somalinuorten vanhemmista sisa- ruksista asui Suomessa toisilla paikkakunnilla ja osa Euroopassa. Nuoret eivät olleet nähneet ul- komailla asuvia sukulaisiaan Somaliasta muuton jälkeen, mutta heihin pidettiin Suomesta käsin tiiviisti yhteyttä esimerkiksi puhelimen välityksellä. Viikoittaiset yhteydenotot painottuivat yleensä viikonloppuihin. Isovanhemmille ja vanhempien sisaruksille soiteltiin pääasiallisesti puhelimitse. Vanhempien sisaruksiin oltiin niin ikään yhteydessä puhelimitse, mutta heidän kanssaan yhteyden- pitovälineenä käytettiin myös Facebookia sekä WhatsApp-kännykkäsovellusta. Nämä jokaviikkoi- set yhteydenpitohetket olivat nuorille odotettuja ja iloisia hetkiä. Sukulaisten välisenä yhteydenpi- tokielenä käytettiin somalin kieltä. Pääasiallisesti perheen äiti soitti sukulaisille ja antoi tämän jäl- keen jokaisen perheenjäsenen puhua vuorotellen esimerkiksi isoäidin kanssa. Näin somalinuoret kuvasivat viikoittaisia puheluhetkiään sukulaisten kanssa:

Äiti sanoo, ketkä halua puhuu isofilin [isoäiti] kanssa. Oikeasti mä haluun mä ha- luun kaikki sanoo. Oikeasti silloin Somaliassa mä olin vielä mummon kanssa. Mun mummo kuin mun äiti. (Zahra)

Aina äiti soittaa, mutta myös me [lapset] puhuu. Me kysymme mitä on tapahtunut, onko kaikki hyvin jotain tällaista. (Dalila)

Haastateltaville nuorille ja heidän sisaruksilleen oli tärkeää päästä keskustelemaan puhelimitse sukulaistensa kanssa, kuulemaan heidän kuulumisiaan ja kertomaan heille, miten oma viikko on sujunut. Vaikka nuoret olivat surullisen oloisia siitä, että rakkaat sukulaiset olivat jääneet Somaliin tai muuttaneet muihin länsimaihin kauas heistä, he olivat silti silminnähden iloisia ja innostuneita kertoessaan viikoittaisista yhteydenpitohetkistä. Vaikka sukulaiset eivät enää ole fyysisesti läsnä nuorten elämässä, he tuovat siihen paljon tukea ja turvaa erilaisten viestimien välityksellä.

Toisten nuorten sukulaissuhteet olivat puolestaan supistuneet ainoastaan perheen keskinäiseksi toiminnaksi. Sukulaiset olivat kuolleet tai heihin ei pystytty syystä tai toisesta pitämään yhteyttä.

Ainakin mummo oli tossa Somaliassa, mut en mä nykyään tiä, onko se vielä siel tai kuoliks se. (Khalid)

Ei Suomes ainakaan, Somaliassa ainakin on ollu, mut se on valitettavasti jo kuoli, siis isän äiti. (Amin)

En, en mä tiedä, että missä meidän kaikki sukulaisia. (Hamdi)

Sukulaiset, erityisesti isovanhemmat, olivat nuorille merkityksellinen osa Somaliassa elettyä elämää, ja nyt heiltä saatu turvallisuuden tunne ja tuki on poissa. Lisäksi tietämättömyys sukulaisten kohtalosta askarrutti osaa haastateltavista. Ehkä vanhemmat eivät todella tiedä, mitä isovanhemille tai muille sukulaisille on tapahtunut, tai vaihtoehtoisesti he eivät halua paljastaa jälkikasvulaan sukulaisten kohtaloa:

Täällä on vaan perhe, vanhemmat tietää enemmän. (Hamdi)

5.1.2 Ystävyysuhteet

Toinen somalinuorten yhteenkuuluvuuden piiriin kuuluva hyvinvoinnin tekijä on ystävyysuhteet. Nuorten käsitykset ystävydestä ja ystävyysuhteista jakaantuivat vahvasti kahteen erilaiseen ajatusmaailmaan. Osalla nuorista oli paljon eri kulttuuriryhmiin kuuluvia ystäviä.

Joo on mulla ainakin niiku suomalaisia kavereita ja venäläisiä tässä koulussa ja somalialaisiikin. (Khalid)

Yksi venäjä, yksi viro, monta somalialaista. (Sanura)

Nuoret, joilla oli koulussa ystäviä, pitivät ystäviä ja ystävyyttä oleellisena hyvinvoinnin ja koulunkäynnin sujumisen edellytyksenä. Näin nuoret kuvasivat omaa ystäväpiiriään:

Joskus mä voin toisen kavereiden kanssa, mutta mulle tärkein Sanni ja Jenna. Jos en ymmärrä jotain, he auttaa. Mutta muutkin oppilaat auttaa oikeesti. Meidän luokka on paras luokka. (Zahra)

Kaverit on niin hauskoja. Mä oon niiku aina niiku ilonen, kun mä oon kavereiden kanssa. Jos on niiku jotain salaisuus, ni joo riippuu niiku mä haluan kertoa siitä vaan kavereille. (Khalid)

Noh aika paljon kavereita. No ainakin yläkoululaiset, nii se on sit Sami, Ahmed, Bashir, Lenni, Lassi vaik mitä. Mul on ympäri kouluu kavereita ja myöskin toisesta koulusta tulee jotain. (Amin)

Jotkut nuorista, joilla oli ystäviä koulussa, olivat kuitenkin aikaisempina kouluvuosinaan kokeneet yksinäisyyttä. Tahaton yksinäisyys oli pahimmassa tapauksessa johtanut nimittelyyn ja kiusaamiseen. Somalinuoret tiedostivat yksinäisyyden tunteiden kautta ystävien merkityksen ja sen, miten paljon ystävät tuovat iloa ja positiivisuutta elämään. Zahra ja Amin kuvasivat osuvasti ystävyysmerkitystä ja sen puuttumista seuraavanlaisesti:

Minulla on pakko saada kavereita. Mä mun oikeasti pettymyksen, koska viime vuonna oikeasti silloin en puhu ketään oikeasti, vain olin yksin. (Zahra)

Jos kaverit katois, tuntuis pahalta, sitte ei voi sanoa kenellekään salaisuuksia tai jotain. (Amin)

Toinen somalinuorista koostunut ryhmä ei ollut kyennyt muodostamaan kestäviä ystävyssuhteita. Ystävien vähäisyyden tai olemattomuuden vuoksi sisarusten merkitys ystävien korvaajana korostui. Näin eräs nuorista kuvasi omaa siskoaan:

En pärjää ilman häntä. Joskus hän auttaa minua ymmärtämään kaikki [koulutehtävät]. (Sanura)

Sisaruksista oli tullut tärkeitä ystäviä, ja esimerkiksi Sanura kertoo siskon olevan hänelle ainoa todellinen ystävä koulussa. He olivat samalla luokalla ja viettivät kaikki välitunnit kahdestaan. Siskokset auttoivat toisiaan kotitehtävissä sekä kuuntelivat ja lohduttivat toinen toistaan. Myös vapaa-aikansa he viettivät melkein kokonaan toistensa seurassa. Vaikka osa nuorista ei ollut löytänyt uusia ystäviä suomalaisesta yhteiskunnasta, heillä oli silti kokemusta ystävydestä ja ystävyssuhteista. Kaikilla haastattelemillani nuorilla oli ollut ystäviä Somaliassa sekä muissa Afrikan valtioissa, jossa he olivat elämänsä aikana asuneet.

Mulla oli Somaliassa kaveri. Se tuntui hyvältä, se aina auttaa. (Dalila)

Dalilan kommentista voi päätellä ystävyyden ja ystävyssuhteiden olleen tärkeä osa Afrikassa elettyä elämää. Ystäviä haluttiinkin omaan nykyiseen elämään enemmän. Ystävyyden merkitystä koetaan ollaan entistä kriittisempiä ja kyynisempiä, pitkälti siitä syystä, ettei ystäviä etsimisestä huolimatta ole löytynyt. Tämänkaltainen ajattelu ei edesauta uusien ystävyssuhteiden solmimista ja ylläpitämistä.

Joskus, joskus mä ajattelen, että haluaisin enemmän kavereita, ja joskus mä mietin, miksi sä tarvitset kaveria. (Dalila)

Muun ohella nuoret tiedostivat oman suomen kielen taitonsa kehittymisen tehostuvan, kun ympärillä oli paljon suomen kieltä puhuvia ystäviä.

No aika hyvältä, koska mä tarviin kavereita, jotka tukevat myöskin suomalaiset. He auttaa suomen kieltä, kun puhun aina vähän huonosti tai jotain välillä ehkä en ymmärrä jotain sellaista, ni mä kysyn, mitä tää tarkoittaa tai jotain sellasta. (Amin)

Ystävät, se oli mulle helppo tapa opiskelemaan suomea. (Sanura)

Somalinuoret tiedostivat itse, miten paljon helpompaa suomen kieltä oli oppia, kun sitä pystyi käyttämään arkipäivän tilanteissa esimerkiksi ystävien kanssa. Eri kulttuureihin kuuluvien ystävien kanssa nuorten oli pakko puhua suomea. Onnellisuuden tunnetta lisäsivät myös mahdolliset seurustelukumppanit.

Noh, vapaapäivinä pitää siis välil mä meen tyttöystävän kanssa ainaki. Hänelle voi kertoa salaisuuksia ja jotain. Hän on suomalainen ja puhelias ja vitsailee aina. (Amin)

Tyttöystävä auttoi ja neuvoi häntä arkielämän ongelmissa sekä tuki kielitaidon kehittymistä. Suomen kielen edistäminen oli tärkeä osa eri kulttuurien välistä ystävyyttä, mutta sen lisäksi ystävät antoivat somalinuorille hyvinvointia sekä apua ja tukea koulunkäyntiin.

5.1.3 Opettajat

Kolmas somalinuorille yhteenkuuluvuuden tunnetta luova hyvinvoinnin tekijä on opettajat. Kun kysyin nuorten käsityksiä opettajista ja siitä, miten tärkeitä opettajat heille ovat, sain seuraavanlaisia vastauksia:

Oikeasti sata prosenttia oikeasti. He neuvoa mulle oikeasti. Minulla on aina vaikeita kohtia ja tulee uusia sanoja. (Zahra)

Somaliassa sanotaan, että sinun toinen perhe vanhemmat ja toinen opettajat. Että ensin on isä ja äiti ja seuraava toinen on opettajat. (Sanura)

Kaikki opettajat. Voin mennä sanomaan kelle vaan. Kaikki auttaa mua. (Hamdi)

Sanura totesi kommentissaan opettajien olevan hänelle kuin toinen perhe. Nuoret näkivät opettajat vahvasti osana omaa elämäänsä. Opettajia pidettiin turvallisina aikuisina, joiden puoleen voi kääntyä aina apua tarvittaessa. Yleensä avun tarve kohdistui koulutehtävissä ilmenneisiin ongelmiin, mutta välillä opettajat auttoivat nuoria myös tavallisissa arkipäivän pulmissa. Somalinuoret näkivät koko koulun opettajakunnan omalle oppimiselleen ja kehitykselleen merkityksellisenä, mutta haastateltavilla oli syystä tai toisesta omat suosikkiopettajansa, joilta he saivat eniten tukea ja apua. Syyt, miksi juuri tietyt opettajat antoivat haastattelemilleni somalinuorille eniten tukea ja apua, olivat vaihtelevia.

Oikeasti, jos joku kiusaakin mua, mä kerron Maija [erityisopettaja] opettaja. Mä kerron hänelle, ja hän auttaa mua. (Zahra)

Kotitalousopettaja tietävät paljon se minun maasta. Hän on syönyt Somalian ruokaa. (Sanura)

Satu [S2-opettaja] hän puhuu kieli oikeasti ja ymmärrän. Muita opettajia en ymmärrä niin hyvin. (Zahra)

Somalinuorten edellä luettelemien perusteluiden mukaan ne opettajat, jotka todella auttoivat heitä vaikeissa asioissa, kuten kiusaamisessa, jotka olivat kiinnostuneita heidän lähtömaastaan sekä kulttuuristaan ja joiden opetusta ja apua nuoret todella ymmärsivät, antoivat nuorille eniten tukea ja turvaa. Kiusaaminen ja siitä kertominen voi olla somalinuorelle, aivan kuin valtaväestöön kuuluvallekin, vaikea ja pelottava asia, josta ei ole helppo avautua. Zahran kuvaus erityisopettajan avusta vaikeassa kiusaamistilanteessa oli saanut hänet luottamaan opettajaansa. Syntynyt luottamussuhde oli yksi Zahran hyvinvoinnin tekijöistä. Toinen perustelu sille, miksi jotkut opettajat antoivat toisia enemmän somalinuorille tukea ja apua, liittyi kiinnostukseen. Opettajan kiinnostus somalinuoren lähtömaata ja kulttuuria kohtaan loi nuorelle kuvan, että hänestä oltiin kiinnostuneita ja hänestä välitettiin. Kotitalousopettajan kiinnostus Sanuraa ja hänen juuriaan kohtaan auttoi Sanuraa ymmärtämään, että hänestä välitettiin ja hän oli tärkeä. Kolmas perustelu sille, miksi joku opettaja antoi somalinuorelle enemmän turvaa kuin toinen, kytkeytyi ymmärtämiseen. S2-opettajan kanssa nuorten ei tarvinnut ponnistella oppiakseen uusia opetussisältöjä, vaan opetus keskittyi suomen kielen oppimiseen. Suomen kielen oppimisesta muodostuva ymmärrys opettajan ja nuoren välille loi oppilaalle tukea ja turvaa.

Edeltävien perustelujen ohelle nuoret nostivat ne opettajat keskiöön, jotka toivat huumorin osaksi opetusta.

Paras joo bilsan opettaja, hän on hauska ja vitsikäs. Joskus se sanoo kiro sanoja ki. (Hamdi)

Nuoret kertoivat, että opetuksen sisältöjä oli helpompi omaksua ja opetus muuttui kiinnostavammaksi, kun siihen sisällytettiin huumorin elementtejä. Nuorten mukaan vaikeampaakin substanssia, kuten fysiikkaa ja historiaa, oli helpompi omaksua vitsikkäiden esimerkkien avulla. Opettajien lisäksi koulun rehtori nähtiin turvallisena ja luotettavana aikuisena. Etenkin kiusaamistapauksissa oppilaat tai heidän vanhempansa kääntyivät ensimmäisenä rehtorin puoleen. Kun kysyin nuorilta, kenen puoleen kääntyisit kiusaamistapauksessa sain seuraavanlaisia vastauksia:

Rehtorille. Jotkut kaks pojat vaan heitti mua jotain en mä muista joka päivä vaan mä menin kertomaan rehtorille. Rehtori vaan sano niille, että rehtori selvitti sen. (Hamdi)

Haastateltavat kääntyivät helpommin rehtorin puoleen koulussa, jossa toimi naispuolinen rehtori. Miespuolisen rehtorin johtamassa koulussa ongelmista kerrottiin yleensä ennemmin opettajille kuin suoraan rehtorille. Erilainen käytös saattoi johtua rehtoreiden sukupuolesta tai koulujen erilaisista toimintatavoista. Vaikka haastateltavat nuoret nostivat esille tiettyjä, eniten tukea antavia opettajia, paistaa Hamdin lauseesta nuorten arvostus koko opetushenkilökunnan tukea kohtaan.

Kaikki opettajat auttaa. Voin mennä sanomaan kelle vaan. (Hamdi)

5.1.4 Koulumenestys

Somalinuorten sisäiseen itsensä toteuttamiseen kuuluu koulumenestys. Nuorten motivaatio sekä määrätietoisuus koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan oli suuri. Kun kysyin nuorilta, mikä heidät tekee onnelliseksi, nuorten ensimmäiset vastaukset olivat seuraavanlaisia:

Kun osaan ja saan hyvän koenumeron, ja pääsen, missä minä haluan [opiskelemaan]. (Sanura)

Kun saan hyvän koenumeron. Se tuntuu hyvältä, koska jos mä opiskelen hyvin, mä voin tulla lääkäriksi. (Dalila)

Oikeesti, mut onnelliseksi tulee oikeasti mä sain paras numero ja hyvä käytettämisen [käyttäytyminen]. (Zahra)

Nuoret myös tiedostivat hyvin, että kouluttautuminen ja opiskelu olivat avainasemassa parempaa tulevaisuutta luodessa. Kaikkien haastateltavien pyrkimyksenä oli jatkokouluttautuminen. Suurin osa halusi suunnata lukioon ja sieltä edelleen korkeakouluihin:

Jos mä opiskelen niin paljon, mä voin päästä työhön. Jos mä saan koenumerot huono, mä en voi päästä korkealle. (Dalila)

Oikeasti mä haluun sairaanhoitajaksi. (Zahra)

Lukioon, joko keskustan tai sitten siihen pienempään lukioon. (Khalid)

Nuoret ymmärsivät koulutuksen ja opiskelun merkittäviksi tulevaisuutensa kannalta, joten he tekivät konkreettisesti töitä jatko-opintoihin pääsemisen eteen. Nuoret tekivät paitsi opettajien ohjeistamat työt, kuten kotitehtävät ja kokeisiin lukemisen, myös omatoimisia koulunkäyntiin liittyviä tehtäviä tehostaakseen omaa oppimistaan. Osa haastattelemistani nuorista oli esimerkiksi pyytänyt fysiikan opettajaltaan joululoman ajaksi kevätlukukauden fysiikan kirjan. Nuoret halusivat lukea kirjaa jo ennen varsinaisen fysiikanjakson alkamista, jotta pysyivät opetuksessa paremmin mukana. Nuoret kertoivat haastatteluissa, että heillä on hankaluuksia suomenkielisten vieraiden käsitteiden kanssa etenkin reaaliaineissa. Tästä syystä he halusivat tutustua uuteen oppisisältöön ja vieraisiin käsitteisiin ennen varsinaisen fysiikanjakson alkamista. Nuoret tiedostivat jatkokoulutuksen keskeisyyden, ja heidän puheistaan nousi esille Suomen peruskoulun ja jatkokoulutusmahdollisuuksien paremmuus esimerkiksi Somaliaan verrattaessa.

Täällä [Suomessa] paremmat koulut, niiku pystyy opiskelemaan täällä parempaa. (Khalid)

Somalinuoret tiedostivat myös, että suomen kielen osaaminen ja siinä kehittyminen auttoivat heitä menestymään koulussa ja pääsemään haluamiinsa jatko-opiskelupaikkoihin.

Lukiassa ainakin tarvitaan tosi niiku suomen kieli taito on niiku tosi hyvin. (Khalid)

Nuorten halu menestyä koulussa saattoi johtua oman kiinnostuksen lisäksi kotona vallitsevasta koulutusmyönteisestä ilmapiiristä. Nuoret saivat tukea koulukäyntiin sekä jatko-opiskeluvalintoihin molemmilta vanhemmiltaan. Lisäksi vanhemmat sisarukset auttoivat somalinuoria koulutehtävissä sekä kokeisiin valmistautumisessa. Somalinuoret puolestaan auttoivat nuorempia sisarusiaan. Haastatteluista välittyi kouluttautumismyönteisyys sekä tietoisuus opintomahdollisuuksien laajuudesta.

No opiskelen vaan, jotta pääsisin yliopistoon. (Amin)

Eräs nuorista halusi kouluttautua sairaanhoitajaksi ja toinen haaveili politiikan lukemisesta yliopistossa. Kaikista yleisin haave jatkokouluttautumisen suhteen oli päästä lukemaan lääketiedettä.

5.1.5 Toisten auttaminen

Toisten auttaminen on osa somalINUORTEN itsensä toteuttamisen kuvauskategoriaa. SomalINUORTEN halu auttaa muita juonsi juurensa ainakin osittain heidän elämästään Afrikan eri valtioissa. Siellä asuessaan he olivat nähneet konkreettisesti, kuinka heidän omalla panostuksellaan ja avullaan oli vaikutusta kanssaeläjien arkeen.

Yks päivä mä olin Keniassa. Mä olin kävelemässä katu, mä näin joku nainen, hänellä oli lapsia, hän sanoi minun lapsilla jano. Voitko antaa mulle vesi? Mä annoin vesi ja mulla oli vähän vähän rahaa, mä keräsin sen, mä isä antoi vähän rahaa mulle ja mä antoin ne hänelle [naiselle]. Mä annoin kaikki raha ja vesi. Mä haluun tehdä joka kerta sama. (Dalila)

Dalilan esimerkki kuvaa, kuinka pieni määrä rahaa tai pullollinen vettä voivat tuoda hetkittäisen helpotuksen toisen ihmisen arkeen. Nuoret olivat kokeneet saavansa positiivisen mielen auttamalla kanssaeläjiään. Kun kysyin somalINUORILTA, mikä tekee heidät onnelliseksi, he vastasivat seuraavanlaisesti:

Ihmisten auttaminen. Jos heillä ei ole ruokaa tai jotain, tai on lapsia. Jos heidän isä ja äiti ja perhe kuolevat. (Sanura)

Oikeasti hyvälle mielelle mä saan ja tulen, jos mä autan toisen ihmisen. Oikeasti minulle tulee onnellinen. (Zahra)

Kun saan auttaa pikkuveljeä ja pikkusiskoa koulussa, tulen iloiselta. (Hamdi)

Nuoret kasvattivat omaa hyvinvointiaan auttamalla ja tukemalla muita. Esimerkiksi sodan, väkivallan sekä kiusaamisen kokemusten kautta somalINUORET kykenivät todennäköisesti asettumaan autettavien asemaan ja ymmärtämään syvällisemmin heidän tarpeitaan.

Suurin yksittäinen haastatteluissa esiin noussut auttamisen kohde oli kotimaa Somalia ja siellä asuvat maan kansalaiset. Jännite somalINUORTEN kotimaakokemusten ja kotimaahan paluuhaaveiden välillä oli yllätyksellinen. Vaikka kaikki haastattelemani somalINUORET olivat lähteneet pois kotimaastaan nuorina, 8–12 vuoden ikäisinä, heillä oli silti Somaliasta vahvoja muistoja ja mielikuvia. Toki myös vanhempien ja sisarusten kertomukset sekä Somaliassa asuivilta sukulaisilta saatu tieto olivat osa heidän tietoisuuttaan maasta. Nuoret itse tiedostivat, minkälaiset elinolosuhteet

ja sotilaallinen tilanne Somaliassa tällä hetkellä vallitsee. He myös näkivät päivittäin televisiosta, lehdistä ja internetistä, kuinka tilanne siellä kehittyi. Jos Somaliasta kantautui myönteisiä uutisia, nuoret saivat siitä voimaa ja iloa elämäänsä Suomessa. Jos taas kotimaan tilanne heikkeni, nuorten mielen valtasi pelko ja ahdistus. Tiedostusvälineiden ja sosiaalisen median ohella nuorilla oli oma-kohtaisia kokemuksia Somaliasta:

Kun minä olin pieni olin nähnyt jo kun mies joka sanoi, että me emme halua nämä miehet asuvat täällä. Sitten he tulivat hänen takana ja sitten he tappoivat, ja sitten hänen päässä räjähti, se kaikki tuli ulkona. Mä olin ehkä kuusi tai viisi tai neljä. Tosi pieni. Ja kun siellä mä olin kotona, ja meidän kotona ikkunan alla siellä oli mies, Etioopian miehiä. Ne istuivat alas, ja sitten mä olin tosi pieni. Mä seisoin se tuolin päällä. Ja sitten kun katsoin ikkunaan, sitten mies laittoi se ase tässä [leuan alle] ja sitten se sanoi, että mene takaisin. (Sanura)

Joskus isä, joku laittoi iso ase hänen pää lähelle. (Dalila)

Haastattelemi somalinuoret olivat kokeneet Somaliassa olonsa aikana paljon sellaisia tilanteita sekä tapahtumia, joita heidän ikäistensä lasten ei kuuluisi nähdä tai kokea. Ihmisten tappaminen, pelko omasta, perheenjäsenten ja suvun hengestä sekä jatkuva epätietoisuus tulevaisuudesta olivat asioita, joiden kanssa nuoret olivat Somaliassa joutuneet elämään. Onkin tavallaan ihmeellistä, miten suuri palo suurimmalla osalla haastateltavista nuorista oli Somaliaan paluuta kohtaan, ja kuinka positiivisessa valossa he kotimaastaan puhuivat. Joidenkin nuorten päämääränä ei ollut sopeutua loppuelämäkseen Suomeen, vaan oma maa ja sen kulttuuri vetivät heitä takaisin juurilleen. Tarkoituksena on kouluttautua esimerkiksi lääkäriksi, sairaanhoitajaksi tai opettajaksi ja palata kotimaahan auttamaan oman maan kansalaisia.

Mulla on oma maa, mä menen joskus sinne auttamaan ihmisiä. Mä sanon, kun tulen iso, mä mä opiskelen lääkäriksi, ja sitten menen sinne auttamaan ihmisiä. (Dalila)

Haluisin auttaa ihmisiä, ja lääkäriksi joo auttamaan ihmisiä käy Somaliassa auttamassa ihmisiä. Ja vaikka opettajana, ni vois puhuu somalin kieltä oppilaille. (Amin)

Haluan olla isona lääkäri, joo haluaisin auttaa ihmisiä. (Hamdi)

Tietoisuus Somalian haastavasta tilanteesta ja vertaisten hädästä sai nuoret harkitsemaan lähtöä takaisin kotimaahansa. Kouluttautuminen nähtiin auttamisen välineenä. Kaikki haastattelemi nuoret eivät halunneet lähteä kouluttautumisen jälkeen auttamaan vertaisiaan Somaliaan, mutta jokainen somalinuorista voisi palata kotimaahansa, jos sen turvallisuustilanne tulevaisuudessa kohtuisi.

5.1.6 Uskonto

Uskonto on hyvinvoinnin tekijöistä ristiriitaisin. Jokainen haastattelemani nuori mainitsi uskonnon ainoastaan kerran haastattelujen aikana. Kun kysyin nuorilta, mitkä tekijät arkielämässä luovat heille eniten hyvinvointia, mainittiin uskontoa ennen muun muassa perhe, suku, ystävät, opettajat ja toisten auttaminen. Uskontoon liittyvien mainintojen vähäisyys loi kuvaa siitä, ettei uskonto ollut somalinuorille merkittävä osa hyvinvointia. Ristiriitaisuutta loivat vähäisten mainintojen syvälliset sisällöt.

Joo se on niin tärkeää. Mä aina mietin, jumala auttaa. (Dalila)

Joo, se on tosi tärkeä mulle. Uskon, että jumala auttaa ihmisiä. (Sanura)

Vaikka keskustelu uskonnosta oli melko niukkaa, vähäisetkin käsitykset, joita somalinuoret omasta islaminuskostaan haastatteluissa kertoivat, antoivat selvän kuvan uskonnon merkityksellisyydestä nuorille. Somalinuoret eivät tuoneet esille uskonnon luomia rajoituksia, vaan kertoivat uskonnon ja rukoilemisen olevan heille arkipäivän tuki ja turva. Esimerkiksi Koraanin lukeminen toi nuorille haastavissa elämäntilanteissa lohtua ja auttoi heitä avartamaan omaa suhtautumistaan muihin ihmisiin suvaitsevalla tavalla:

Meillä on jotain Koraani, jos lukeet Koraani, sitten sinun mieli tulee rauha. (Dalila)

On sekin tärkeä uskonto. Aina kun tulee paha tilanne tai jotain, mä tykkään rukoilla tai jotain. (Amin)

On uskonto on oikeasti, mä luen ainakin Koraani ja en oo vihainen toisille ihmisille, koska ihminen on aina jotain virheellistä. (Zahra)

Nuoret ymmärsivät ihmisten virheellisyyden sekä epätäydellisyyden ja pystyivät antamaan heille itselleen tehtyjä vääryyksiä anteeksi. Uskonto on nuorille merkityksellinen, joka päivä läsnä oleva oppi elämästä. Se luo tukea, turvaa ja lohtua. Siksi onkin ristiriitaista, ettei haastatteluissa näkynyt enemmän keskustelua uskonnosta. On mahdollista, että uskonto nähtiin niin henkilökohtaisena ja pyhänä asiana, ettei siitä puhuttu paljon. Voi myös ajatella, etteivät nuoret halunneet avautua omista uskontoon liittyvistä mielipiteistään eri uskontokunnan edustajan kanssa keskusteltaessa.

5.1.7 Yhteisölliset harrastukset

Yhteisöllisissä harrastuksissa somalinuoret tunsivat yhteenkuuluvuuden tunteita toimiessaan yhdessä vertaistensa kanssa sekä kasvattivat hyvinvointiaan itsensä toteuttamisen avulla. Yhteisöllisiä harrastuksia olivat esimerkiksi tietokone- ja konsolipelien pelaaminen kollektiivisesti ystävien kanssa. Ajoittain nuoret kokoontuivat pelaamaan tietokone- ja konsolipelejä jonkun kotiin ja toisinaan pelejä pelattiin omista kodeista käsin kommunikoinnin tapahtuessa kuulokkeiden ja mikrofonien välityksellä.

No vaikka jos rageen jotain sellaista, ni mä käyn no yleensä me käyään pelaa tietokoneel tai pleikalla. Mul on oma pleikkari, ni pelataan online kavereitten kaa. Kaikki pelaa omissa kodeissaan, meil on kuulokkeet päässä ja meil on oma ryhmäki. Pelataan GTA:ta ja Codia. (Amin)

Nuoret kertoivat purkavansa turhautumisen ja hermostumisen tunteita ystäviensä kanssa pelaamalla. Kaikissa nuorten pelaamissa peleissä oli väkivaltaisia piirteitä, ja osa voitiin luokitella K-18-ikärajan omaaviin sotapeleihin. Esimerkkipelejä ovat muun muassa Grand Theft Auto ja Call of Duty. Tietokone- ja konsolipelien ohella nuoret harrastivat jalkapalloa. Osa nuorista kävi pelaamassa palloa läheisellä nurmikentällä koulukavereidensa kanssa, ja osa harrasti jalkapalloa paikallisessa seurassa. Etenkin seurassa pelaavat somalinuoret tunsivat vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta omaan joukkueeseensa. Omat pelikaverit auttoivat ja tukivat kannustamalla ja lohduttamalla. Harrastaminen loi mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille.

Jos mä harrastan hyvin tai teen maaleja ja onnistun, tulen iloiseksi. (Hamdi)

Yhteisöllisten harrastusten lisäksi nuoret kertoivat lisäävänsä hyvinvointiaan yksilöllisten harrastusten kautta. Yksilölliset harrastukset olivat pääsääntöisesti yhteydessä liikuntaan. Liikunnan avulla nuoret selvittävät ajatuksiaan ja voivat fyysisesti sekä henkisesti paremmin.

Joo, lenkkeilemällä. Mä oon niiku mul on joskus tosi paljon niiku huono juttu, ni mä voin vaan menin lähin vaan niiku lenkille. Parempi olo tulee, jos vain on niiku lähtee kävelemään. (Khalid)

Joo yks, ainakin mä meen välil, kun mä rageen jotain, ni mä meen pelaamaan yksin potkimaan jossain koulun kentälle vaikka. Vapaa-ajalla harrastan juoksuki ja kuntosaliki. Se auttaa ja rentoutaa ja halua saada kuntooki. (Amin)

Itsenäisiin harrastuksiin sisältyivät yksilölliset tavat purkaa tunteita. Somalinuoret esimerkiksi lenkkeilivät, harrastivat kuntosalia ja kävivät potkimassa yksikseen palloa selvittääkseen omia ajatuksiaan ja kohentaakseen henkistä oloaan.

6 TULOKSET JA POHDINTA

Tulokset ja pohdinta jakautuvat neljään osaan. Ensimmäiseksi käsittelyssä ovat aineiston pohjalta muodostetut seitsemän kategoriala ja kolme kuvauskategoriaa. Tarkastelen löytämieni kategorioiden ja kuvauskategorioiden keskinäistä struktuuria ja pohdin, nousevatko jotkin hyvinvoinnin tekijät toisia merkittävämmiksi. Lopputuloksena esittelen tutkimukseni kuvauskategoriajärjestelmän eli tulosavaruuden (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 167; Niikko 2003, 34–38). Tämän jälkeen sidon tutkimukseni löydökset kansainväliseen ja kansalliseen akkulturaatio- ja maahanmuuttotutkimuksen kenttään. Seuraavaksi pohdin, miten yksilöiden erilaiset hyvinvoinninverkostot ohjaavat nuoria kohti tiettyä akkulturaatioasennetta. Pohdintani keskittyy tyttöjen ja poikien hyvinvointiverkostojen erilaisuuteen. Lopuksi tarkastelen perusteellisemmin rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kuvauskategoriaa, joka näyttäytyi kolmesta kuvauskategoriasta merkityksellisimpänä. Näin ollen sen syvällisempi tarkastelu on perusteltua. Yhdistän kyseisen kuvauskategorian hyvinvoinnin tekijät, perheen ja suvun, ystävyys-suhteet ja opettajat, osaksi Sameroffin (2010) sosioekologisen kontekstin mallia (ks. kuvio 6). Peilaan tutkimukseni löydöksiä ja tuloksia Sameroffin malliin, ja pyrin löytämään niiden välisiä eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia.

6.1 *Somalinuorten hyvinvoinnin kuvauskategoriajärjestelmä*

Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan valitusta ilmiöstä esiin nousseita käsityksiä systemaattisesti. Päätulokseksi nousevat kuvauskategoriat, jotka edustavat yksittäistä käsitystä abstraktimpaa kuvaustasoa. Kuvauskategoriat edustavat teorian suhdetta empiriaan. (Häkkinen 1996, 33.) Omat kuvauskategoriani nousivat tutkimukseni teoreettisesta viitekehyksestä. Kuvauskategoriat pohjautuvat Maslow'n tarvehierarkian kolmanteen ja viidenteen tasoon (ks. luku 3.1).

Ensimmäiseen rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kuvauskategoriaan kuuluvat perhe ja suku, ystävät ja opettajat. Näiden kategorioiden yhdistäminen isommaksi, abstraktimmaksi kuvauskategoriakokonaisuudeksi oli suhteellisen vaivatonta, sillä jokaisen kategorian keskiössä oli somalinuoreen vaikuttava toimija: perhe ja suku, ystävät tai opettajat. Toimijat vaikuttivat nuoriin eri lähtökohdista, minkä vuoksi näin rakkauden käsitteen tutkimukseni kannalta liian vahvana. Rakkaudella tarkoitetaan ajoittain lähimmäisen rakkautta.

Toinen kuvauskategoria kuvastaa nuorten mahdollisuuksia kasvattaa hyvinvointiaan itsensä toteuttamisen keinoin. Kuvauskategoriaan kuuluvat koulumenestys ja toisten auttaminen. Jokainen somalinuori halusi kouluttautumisen avulla toteuttaa itseään opiskelemalla haluamaansa ammattiin. Muun ohella kouluttautuminen nähtiin välineenä auttaa Somalian valtiota ja sen kansalaisia. Osa nuorista halusi kouluttautua Suomessa esimerkiksi sairaanhoitajan tai lääkärin ammattiin ja palata Somaliaan auttamaan oman maan kansalaisia. Koulutus ja toisten auttaminen linkittyivät näin ollen toisiinsa. Kotimaahan kohdistuvan auttamisen halun yhteydessä nuoret mainitsivat kaipaavansa kotimaataan ja sen kansalaisia. Kaipuu ihmiskontakteihin, jotka olivat jääneet Somaliaan, oli suurta. Kotimaan kaipuun olisi täten voitu liittää myös yhteenkuuluvuuden kategoriaan. Ajattelin sen kuitenkin kuvastavan vahvemmin auttamisen halua, minkä vuoksi sijoitin sen itsensä toteuttamisen kuvauskategorian alle.

Kolmas kuvauskategoria muodostui rakkauden ja yhteenkuuluvuuden sekä itsensä toteuttamisen yhdistelmästä, jolloin tulokseksi muodostui yhteisöllinen itsensä toteuttaminen. Kyseiseen kuvauskategoriaan kuuluvat uskonto sekä yhteisölliset harrastukset. Uskontoon kuului subjektiivinen itsensä toteuttamisen näkökulma, joka näyttäytyi esimerkiksi päivittäisinä rukoushetkinä sekä Koraanin lukemisena. Toisaalta Furseth ja Repstad (2006) liittävät uskontoon julkisen, kollektiivisen puolen: ihmiset ilmaisevat uskoaan ja käyttäytymistään yhteisöjen avulla (Furseth & Repstad 2006, 107). Myös omassa tutkimuksessani uskontoa harjoitettiin kollektiivisesti perheen piirissä. Osa perheistä oli esimerkiksi ottanut vastuun lastensa uskonnon opetuksesta. Muista mahdollisista uskonnollisista yhteisöistä nuoret eivät maininneet haastattelujen aikana. Uskonnon ohella yhteisöllisissä harrastuksissa painottuivat itsensä toteuttaminen yhteisöllisessä ympäristössä. Esimerkiksi jalkapalloharrastuksen parissa nuoret saivat sekä onnistumisen että epäonnistumisia kokemuksia joukkueovereidensa ympäröimänä. Olen esitellyt kuviossa 4 fenomenografiselle tutkimukselle ominaisen kuvauskategoriajärjestelmän eli tulosavaruuden, johon on sijoitettu rakkauden ja yhteenkuuluvuuden, itsensä toteuttamisen sekä yhteisöllisen itsensä toteuttamisen kuvauskategoriat.



KUVIO 4. Somalinuorten hyvinvoinnin tekijöiden kuvauskategoriajärjestelmä eli tulosavaruus.

Pyrin toteuttamaan yllä olevan kuvion fenomenografiselle tutkimukselle uskollisesti sijoittamalla kategoriat vasemmalle ja kuvauskategoriat oikealle. Tällöin pienemmistä käsityskokonaisuuksista muodostui abstraktimpejä kuvaustasoja. Muun muassa Häkkisen (1996, 35) mukaan eri tutkimusten kuvauskategoriajärjestelmät edustavat erilaisia tapoja hahmottaa valittua ilmiötä ja todellisuutta. Uljens (1989) puolestaan lähestyy kuvauskategoriajärjestelmän rakennetta sen mukaan, kuinka kuvauskategoriat on liitetty toisiinsa. Niiden välinen suhde voi olla rakenteeltaan horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. (Uljens 1989, 47, 51.)

Oma tulosavaruuteni muoto osoittautui vertikaaliseksi (Bowden ym. 2005, 139). Asetin kuvauskategoriat järjestykseen sen mukaan, kuinka paljon ne tuottivat somalinuorille hyvinvointia. Kun vertasin kuvauskategorioita keskenään, oleellisimmaksi somalinuorten hyvinvoinnin lähteeksi nousi rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kuvauskategoria. Perhe ja suku, ystävät ja opettajat olivat somalinuorten elämään eniten hyvinvointia luovia tekijöitä. Arvostus ilmeni selvästi haastatteluisissa, joissa edeltäviin hyvinvoinnin tekijöihin linkittyi muita kategorioita enemmän monipuolisia käsityksiä. Rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kuvauskategorian, ja täten koko tutkimuksen, merki-

tyksellisin hyvinvoinnin tekijä oli kiistatta perhe, joka kaikkine ihmissuhteineen oli nuorille korvaamaton. Kun kysyin nuorilta, mikä tekee heidät onnelliseksi, mikä antaa heille tukea sekä turvaa sekä mikä on elämässä tärkeintä, he mainitsivat usein ensimmäisenä perheen. Kahden muun kuvauskategorian välille en voinut muodostaa yhtä selkeää arvojärjestystä. Kategoriat olivat pääsääntöisesti samantasoisia, ja niihin liittyvien käsitysten monipuolisuus oli suunnilleen samantasoista.

Tutkimukseni kategoriat mukailevat osittain Maslow'n (1943) tarvehierarkian tasoja. Kuitenkaan ajatus alhaalta ylöspäin rakentuvista tasoista ei tukenut tutkimukseni tuloksia. Välttääkseni hierarkkista asetelmaa, tukeuduin Allardtin (1976) ajatukseen rinnakkain toimivista hyvinvoinnin ulottuvuuksista. Somalinuoret pystyivät esimerkiksi toteuttamaan itseään koulutuksen avulla, vaikka rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kategoria ei olisi kokonaan tyydyttynyt heidän kohdallaan. Esimerkiksi ne nuoret, jotka eivät olleet pystyneet solmimaan kestäviä ystävyys-suhteita, halusivat menestyä koulussa muiden tavoin. He halusivat koulunkäynnin avulla toteuttaa itseään ja pyrkiä kohti ammatillisia unelmia.

6.2 *Löydösten sitominen teoriaan*

Tutkimukseni löydösten sitominen teoriaan mahdollisti tutkimuksen asemoimisen aikaisempaan akkulturaatio- ja maahanmuuttotutkimuksen kenttään. Olen pyrkinyt käsittelemään jokaista määrittämääni hyvinvoinnin tekijää kattavasti sekä kansainvälisen että suomalaisen tutkimuksen valossa. Aluksi keskityn rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kuvauskategorian hyvinvoinnin tekijöihin, jotka ovat perhe ja suku, ystävyys-suhteet ja opettajat. Tämän jälkeen syvennyn itsensä toteuttamisen kuvauskategoriaan kuuluviin koulumenestykseen ja toisten auttamiseen. Lopuksi tarkastelen yhteisöllisen itsensä toteuttamisen kuvauskategoriaan linkittyviä uskontoa ja yhteisöllisiä harrastuksia.

Perhe on yhteiskunnan perusyksikkö, lähin sosiaalisen tuen muoto ja resurssien lähde (Peltonen 2010, 66; Talib & Lipponen 2008, 177). Maahanmuuttajien uuteen asuinmaahan sopeutumiseen ja esimerkiksi koulumenestykseen vaikutti keskeisellä tavalla perheen tuki ja kasvatus (Talib & Lipponen 2008, 117). Tutkimukseni nuoret kuvailivat perhettään tärkeimmäksi hyvinvoinnin tekijäksi. Vanhempien puoleen voitiin kääntyä koska vain, ja sisarusten kanssa vietettiin aikaa sekä heiltä saatiin apua esimerkiksi kotitehtävien tekoon. Perheellä olikin ilmeinen merkitys maahanmuuttajanuorten vaikutusmahdollisuuksiin omassa elämässään (Talib & Lipponen 2008, 117).

Liebkind ja Jasinskaja-Lahti (2000) tarkastelivat tutkimuksessaan neljään eri etniseen ryhmään kuuluvia, Suomeen muuttaneita maahanmuuttajanuoria. Nuoret olivat entisestä Neuvostoliitosta, Vietnamista, Turkista ja Somaliasta. Tarkastelun kohteena olivat muun muassa perhearvot. Muihin ryhmiin verrattuna somalinuoret kokivat huomattavasti enemmän ymmärrystä ja tukea

molemmilta vanhemmiltaan. He hyväksyivät vanhempiensa auktoriteetin muita nuoria paremmin, mutta toisaalta vanhemmat rajoittivat heidän oikeuksiaan turkkilaisia ja venäläisiä nuoria enemmän. (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 459.) Castanedan, Raskin, Koposen, Mölsän ja Koskisen (2012, 284) mukaan Suomessa asuvat somalit kärsivät vähemmän syrjinnän aiheuttamista mielen-terveysongelmista kuin esimerkiksi venäläiset tai kurdit. Rask ym. (2015, 12) puolestaan toteavat Suomeen saapuneiden somaleiden mielenterveysongelmien olevan yleisesti ottaen vähäisempiä kuin muilla heidän tutkimukseensa osallistuneiden maahanmuuttajaryhmien jäsenillä. Myös Castaneda ym. (2012) toteavat, että 96 prosenttia Suomessa asuvista somaleista kokee elävänsä laadullisesti hyvää elämää (Castaneda ym. 2012, 214). Somaliperheen vahvalla yhtenäisyydellä sekä perhekeskeisellä ilmapiirillä voidaan mahdollisesti osittain selittää somaleiden mielenterveysongelmien vähäisyys. Tutkimukseni somalinuorille perheen luoma hyvinvointi oli erittäin merkityksellistä. Jos nuoria oltiin kiusattu tai syrjitty esimerkiksi koulussa, he pystyivät kääntymään perheenjäsentensä puoleen. Mahdolliset kiusaamis- tai syrjintatapaukset oli saatu selvitettyä perheen ja koulun yhteistyöllä. Nuoria oli kuunneltu ja heidän ongelmiinsa oli pyritty etsimään ratkaisuja ennen kuin ongelmat olivat haitanneet nuorten arkipäiväistä toimintakykyä.

Vaikka somaliperhe loi nuorille arkipäivän turvaa ja tukea sekä mahdollisesti ehkäisi mielen-terveysongelmia, voi vanhempien asema yhteiskunnassa toisaalta aiheuttaa ongelmia nuoren uuteen ympäristöön sopeutumiseen. Talib ym. (2004) toteavat, että maahanmuuttajalasten ja -nuorten vanhempia kohtaan kehittyvä arvostus saattaa laskea, jos vanhemmat eivät pysty omaksumaan uuden maan kieltä tai sopeutumaan uuteen asuinympäristöön. Koulussa nuoret oppivat valtakielen ja -kulttuurin todennäköisesti vanhempiaan nopeammin. Kielen hallitsemisen myötä lapset ja nuoret joutuvat huolehtimaan ennen vanhemmille kuuluneista velvollisuuksista. Lapsi tai nuori aikuisuuksiin ja aikuisen asema perheen päässä horjuu. (Talib ym. 2004, 50, 57.) Muun ohella isän tai äidin kokema akkulturaatiostressi saattaa heikentää vanhempien lapsiin kohdistamaa tuen ja kontrollin määrää (Alitolppa-Niitamo 2002, 275). Tutkimukseni somalinuoret eivät vähätelleet tai ilmaisseet epäarvostusta omia vanhempiaan kohtaan, mihin varmasti vaikutti nuorten vanhempien halu oppia suomen kieltä ja integroitua vahvemmin osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Isien työssäkäynti ja äitien opiskelu auttoivat vanhempia kiinnittymään vahvemmin suomalaiseen yhteiskuntaan. Vanhemmat onnistuivat hoitamaan heille osoitetut velvollisuudet ja lapset saivat keskittyä olemaan lapsia.

Alitolppa-Niitamo (2002) painottaa, että nuorten ja vanhempien toisistaan poikkeavat arvo- maailmat saattavat aiheuttaa somaliperheeseen sisäisiä ongelmia. Vanhempien arvojen ohella nuoret altistuvat vertaistensa käytänteisiin sekä normeihin, joihin kuuluu esimerkiksi seurustelu vastakkaisen sukupuolen kanssa. Ristiriidat somalinuorten ja vanhempien välillä saattavat riskeerata

perheiden keskinäisen yhtenäisyyden. Tällöin somaliperheiden erityinen voimavara, yhtenäisyys, on vaarassa horjua. (Alitolppa-Niitamo 2002, 280.) Omassa tutkimuksessani merkkejä vanhempien uhmaamisesta ei esiintynyt. Perhettä hyvinvoinnin tekijänä korostettiin eikä vanhempien asettamia ehtoja kyseenalaistettu. Lisäksi osalle pojista oli annettu mahdollisuus seurusteluun. Joko vanhempien asettamat rajat eivät haastateltujen perheessä olleet tiukkoja tai nuoret oltiin yksinkertaisesti sosiaalistettu kunnioittamaan vanhempien asettamia rajoja, eikä kapinointia esiintynyt.

Liebkindin ym. (2004) mukaan maahanmuuttajien sukulaisverkostot yleensä katkeavat muutettaessa uuteen asuinmaahan. Suomeen muutto merkitsee perinteisen suurperhemuodon menettämistä ja ydinperhemalliin sopeutumista (Liebkind ym. 2004, 181.) Peltolan (2010) sekä Talibin ja Lipposen (2008) mukaan aiemmin lähtömaassa suvut ovat asuneet keskenään samassa valtiossa, kaupungissa ja mahdollisesti myös kodissa. Maahanmuuton ja pakolaisuuden seurauksena suvut ovat hajonneet ja muuttuneet globaaleiksi suvuiksi. Suvut ja perheet ovat hajonneet ympäri maailmaa esimerkiksi kansainvälisen työvoiman liikkuvuuden tai vallan uusjakojen takia. (Peltola 2010, 67; Talib & Lipponen 2008, 117–121.) Jokaisen somalinuoren suku oli maahanmuuton seurauksena hajonnut. Osa nuorista piti sukulaisiinsa tiiviisti viikoittain yhteyttä, mutta toiset olivat kadottaneet tärkeän hyvinvoinnin lähteensä kokonaan. Sukulaisten kohtalo oli jäänyt näille nuorille epäselväksi. Ne nuoret, joilla oli mahdollisuus olla sukulaistensa kanssa vuorovaikutuksessa, kokivat kasvattavansa hyvinvointiaan yhteydenpidon välityksellä.

Suurelle osalle maahanmuuttajalapsista sekä -nuorista koulu ja muut kasvatusinstituutiot ovat keskeisimpiä nuorten välisten kontaktien mahdollistajia ja onnistuneen akkulturaation tukijoita. Koulusopeutumista ja ystävyssuhteiden luomista voidaan pitää ensisijaisen tärkeänä kulttuurissa muutosprosessissa. (Vedder & Horenczyk 2006, 419.) Phinney ym. (2006, 80) toteavat etnisen ryhmän sekä valtakulttuurien ystävien löytämisen olevan perustavanlaatuista onnistuneessa akkulturaatiossa. Talibin ja Lipposen (2008) mukaan useilla maahanmuuttajanuorilla on ystävinä sekä valtakulttuurin edustajia että omaan etniseen ryhmäänsä kuuluvia nuoria. He kuitenkin toteavat, että kansainvälisten tutkimusten mukaan maahanmuuttajanuorilla on jonkin verran enemmän ystävyssuhteita oman etnisen ryhmänsä jäsenten kanssa. (Talib & Lipponen 2008, 128–129.) Liebkindin ym. (2004) mukaan 40 prosenttia heidän tutkimistaan nuorista kertoi melkein kaikkien ystäviensä kuuluvan samaan etniseen ryhmään kuin vastaaja itse. Kuudesosalla maahanmuuttajista oli saman verran suomalaisia kuin omaan etniseen ryhmään kuuluvia ystäviä ja neljänneksellä heistä oli vain suomalaisia ystäviä. (Liebkind ym. 2004, 184–185.)

Haastattelemieni somalinuorten halu ylläpitää luotuja ystävyssuhteita sekä solmia uusia, oli vahva. Ystävien merkitystä hyvinvoinnin tekijänä korostettiin, ja heidän myötävaikutuksensa suomen kielen oppimiseen tiedostettiin. Löydöksissäni osa nuorista oli luonut laajan molempien kult-

tuurien jäsenistä koostuvan ystäväverkoston, kun osa puolestaan ei ollut kyennyt solmimaan ensimmäistäkään merkityksellistä suhdetta. Niemelän (2003, 118) mukaan ystävyys-suhteiden luominen kahden eri kulttuurin välille on ajoittain haasteellista, ja Kautto (2009, 65) puolestaan toteaa, ettei omankaan kulttuurin edustajien löytäminen ole itsestään selvää. Omissa löydöksissäni vähäiset tai olemattomat ystävyys-suhteet korvattiin vahvoilla suhteilla omiin sisaruksiin.

Opettajien merkitys hyvinvoinnin edistäjänä nousi selvästi esille niin omissa löydöksissäni kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa. Ne maahanmuuttajalapset ja -nuoret, joilla on hyvät ja luotavaiset suhteet vanhempiinsa, luovat opettajiinsa samantapaisia merkityksellisiä suhteita. (Liebkind 2000, 144–145). Koulujen ja opettajien suhtautumisella maahanmuuttajalapsiin ja -nuoriin sekä heidän opetukseensa on suurempi merkitys oppilaiden oppimistuloksiin kuin esimerkiksi perheen sosioekonomisella taustalla tai etnisyydellä (Talib ym. 2004, 105). Opettajien vaikutusmahdollisuudet somalinuorten hyvinvoinnin sekä sopeutumisen edistäjinä olivat tutkimuksessani keskeisiä. Hobfoll (1988) jakaa tuen antamisen kolmeen eri muotoon. Ensimmäisessä lähtökohtana on välittäminen ja halu pitää toisesta huolta. Toisessa tuen muodossa apua annetaan oman edun tavoittelemisen näkökulmasta, ja kolmannessa tarkoituksena on antaa ja jakaa apua oman yhteiskunnallisen roolin velvoittamana. (Hobfoll 1988, 140–142.) Opettajat luonnollisesti pyrkivät lisäämään nuorten hyvinvointia yhteiskunnallisen asemansa velvoittamana. Kuitenkin akkulturaation kannalta olisi kaikkein suotavinta, jos tukemisen lähtökohtana olisi vilpittömän välittäminen ja siitä nouseva auttamisen halu.

Talib ja Lipponen (2008) ovat tuoneet esille, että ne opettajat, jotka ovat aidosti kiinnostuneita maahanmuuttajaoppilaiden uskonnosta, kulttuurista ja tavoista saivat kunnioitusta maahanmuuttajalasten sekä -nuorten piirissä (Talib & Lipponen 2008, 145). Lisäksi Talib ym. (2004) toteavat, että mitä positiivisempi suhtautuminen opettajilla on maahanmuuttajaoppilaisiin ja heidän opettamiseensa, sitä parempia oppimistuloksia syntyy (Talib ym. 2004, 106). Vaikka jokaisella haastattelemallani somalinuorella oli koulussa oma suosikkiopettajansa, he kokivat saavansa tukea ja apua koko koulun opettajakunnalta. Esimerkkinä merkityksellisistä opettajista oli S2-opettaja, jonka tunneilla nuoret saivat keskittyä ainoastaan suomen kielen opiskeluun haastavan substanssin sijaan. Opettajien käyttämä aika ja tehotoimet nuorten suomen kielen kehittämiseen, esimerkiksi välitunneilla, saivat kiitosta maahanmuuttajanuorilta (Talib & Lipponen 2008, 145). Niin ikään opettajat, jotka liittivät huumorin osaksi opetustaan, saivat kiitosta. Huumorintajuinen opettajan arvostuksesta kertoo myös Uusikylän (2007) tutkimus, jossa lähes 2000 suomalaisen oppilaan oli pyydetty luettelemaan ihanneopettajansa piirteitä. Oikeudenmukaisuuden, opetustaitoisuuden ja kärsivällisyyden ohella arvostettiin huumorintajuista opettajaa. (Uusikylä 2007, 63.) Osa haastatelluista nuorista koki oppivansa asiasisältöjä vaivattomammin, kun niihin liitettiin aika ajoitin humoristisia piir-

teitä. Myös Hurrenin (2006, 79) mukaan viisaasti käytetty huumori helpottaa oppilaita keskittymään ja motivoitumaan, tukee positiivisen opettaja-oppilas-suhteen muodostumista sekä tekee oppiaineiden substanssista helpommin lähestyttävää.

Opettajien ohella koulukontekstiin liittyvä hyvinvoinnin tekijä oli koulumenestys. Talibin ym. (2004) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestykseen vaikuttavat sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriin liittyvät seikat. Sekä Ruotsissa että Isossa-Britanniassa on huomattu maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksen lähentelevän valtaväestön oppimistuloksia. (Talib ym. 2004, 105–106.) Lisäksi Talibin (2005, 87) tutkimuksessa maahanmuuttajat ovat opettajien mukaan jopa kirineet kantaväestön ohi. Haastattelujen perusteella somalinuorten koulumenestystä ei kyetty määrittämään esimerkiksi keskiarvojen valossa. Kuitenkin nuorten korkea koulumotivaatio tukee ajatusta hyvästä koulumenestyksestä. Etenkin somalitytöt käyttivät vapaa-ajastaan suurimman osan läksyjen tekemiseen ja kokeisiin valmistautumiseen, mikä todennäköisesti edistää koulumenestystä.

Somalivanhempien asennoituminen kouluttautumiseen oli lähtökohtaisesti varsin positiivista. Alitolppa-Niitamo (2002) toteaa, että vaikka Somaliassa koulutuksesta saavat nauttia ainoastaan harvat kansalaiset, on koulutus yleisesti laajasti arvostettua. Arvostus on läsnä myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Useat somalivanhemmat tukevat lastensa kouluttautumista ja asettavat korkeat tavoitteet lastensa koulumenestykselle. Lapsista halutaan tulevaisuuden lääkäreitä, sairaanhoitajia ja insinöörejä. (Alitolppa-Niitamo 2002, 279.) Myös omassa tutkimuksessani kouluttautumisen merkitystä painotettiin. Koulutus nähtiin väylänä parempaan elämään, ja somalinuoret halusivat kouluttautua esimerkiksi juuri sairaanhoitajiksi tai lääkäreiksi. Jokainen nuori kertoi pyrkivänsä peruskoulun jälkeen lukioon ja tavoittelevansa tämän jälkeen korkeakouluopintoja.

Nuoruusiässä uuteen maahan saapuvat maahanmuuttajanuoret saattavat kärsiä kognitiivisesta kuormituksesta. Nuorten on pyrittävä saavuttamaan suomalaisen opetussuunnitelman sisällölliset tiedot, taidot sekä arvot muulla kuin omalla äidinkielellään. Osa nuorista puhui äidinkieltä ja koulujen opetuskielen lisäksi kolmatta kieltä. Kognitiivinen ylikuormitus saattaa johtaa keskittymisongelmiin, ajoittaiseen turhautumiseen sekä aggressiivisuuteen. (Alitolppa-Niitamo 2002, 282.) Osa tutkimukseni somalinuorista käytti somalin kielen ohella englantia. Kolmen kielen hallinta ja käyttö loivat omat haasteensa oppimiselle. Somalinuoret kertoivat kohtaavansa eniten haasteita reaaliaineissa. Suomen kielen yhdistäminen esimerkiksi fysiikan sekä biologian oppisisältöihin oli haastavaa. Kuitenkaan kognitiivisesta ylikuormituksesta ei ollut merkkejä. Nuoret kertoivat saavansa oppitunneilla vieraisiin käsitteisiin heti apua joko opettajalta tai ystäviltä. Lisäksi kotona vanhemmat ja sisarukset pystyivät auttamaan nuoria haastavan substanssin kanssa. Kognitiivista

ylikuormitusta pystyttiin todennäköisesti ehkäisemään, jos nuori sai välittömästi apua ongelmiinsa. Avun saanti sekä kotona että koulussa loi monipuolista tukea koulunkäyntiin.

Toisten auttaminen hyvinvoinnin tekijänä eroaa merkittävällä tavalla muista kategorioista. Muissa tekijöissä hyvinvointia luovana toimijana oli ollut jokin henkilö tai asia. Toisten auttamisen kategoriassa somalinuori itse toimi hyvinvoinnin tuottajana. Toimijuus ymmärretään avuttomuuden vastakohtana (Eteläpelto, Heiskanen ja Collin 2011, 10). Aaltola (2014) puhuu tutkimuksessaan ihmisten moraalisesta toimijuudesta, jonka lähtökohtana pidetään omaa henkilökohtaista empatiakykyä. Moraalinen toimijuus on toissuuntautunutta, eli sen kohteena on ensisijaisesti toinen yksilö eivätkä henkilön omat halut ja tarpeet. (Aaltola 2014, 20.) Kun somalinuori auttoi toisia ihmisiä, hän muuttui itse hyvinvointia luovaksi moraaliseksi toimijaksi. Lisäksi nuori loi itselleen hyvinvointia toimiessaan tuen antajana. Nuori ei ajanut auttamisella omaa etuaan, vaan halusi auttaa oman empatiansa johdantelemana kanssaeläjiään.

Yksi keskeisimmistä auttamisen tarpeista kohdistui haluun auttaa kotimaahan jääneitä kansalaisia. Somalinuorten kotimaa oli heidän näkemyksensä mukaan Somalia. Talibin ja Lipposen (2008) tutkimuksessa löydettiin maahanmuuttajanuorten kotimaata tarkasteltaessa hyvin ristiriitaisia tuloksia. Heidän tutkimuksessaan osa maahanmuuttajanuorista piti Suomea uutena todellisena kotimaana, mutta osalle oma lähtömaa oli nyt ja tulevaisuudessa ainoa oikea kotimaa. Nuorten ja lasten kohdalla ikä vaikutti vahvasti siihen, miten hyvin nuoret sosiaalistuivat tulomaahansa. Nuorten lasten akkulturaatio sujui helpommin kuin esimerkiksi murrosiässä Suomeen muuttaneen maahanmuuttajanuoren. Mitä nuorempana maahanmuuttajalapsi tai -nuori oli tullut Suomeen, sitä vähemmän hänellä oli muistoja ja tunnesiteitä lähtömaahansa. Näin hänen oli helpompi tuntea itsensä uuden tulomaan kansalaiseksi ja osaksi yhteiskuntaa. Tutkimuksessa todettiin muun ohella, että vaikka suurin osa maahanmuuttajanuorista haluaa muuttaa pois Suomesta viimeistään kouluttautumisen jälkeen, suhtautuivat he Suomeen yleisesti ottaen myönteisesti. (Talib & Lipponen 2008, 83, 85–86.) Myös tässä tutkimuksessa esimerkiksi suomalaisen koululaitokseen suhtauduttiin positiivisesti. Vaikka suhtautuminen Suomeen oli myönteistä, halu palata Somaliaan oli useilla haastattelemillani nuorilla suuri. Pyrkimyksenä oli päästä auttamaan Somalian kansalaisia. Osa nuorista on saapunut Suomeen murrosiän kynnyksellä, minkä vuoksi heillä oli paljon muistikuvia ja tunnesiteitä kotimaahan ja siellä asuneisiin sukulaisiin ja ystäviin. Tarkoituksena oli kouluttautua Suomessa esimerkiksi sairaanhoitajaksi tai lääkäriksi ja palata kotimaahan auttamaan oman maan kansalaisia. Lisäksi politiikan lukemiseen yliopistotasolla löytyi kiinnostusta, minkä taustalla saattoi olla halu ymmärtää kotimaan poliittista tilannetta paremmin.

Hyvinvoinnin tekijöistä uskonto oli ristiriitaisin. Vähäiset maininnat uskonnosta loivat kuvaa, ettei uskonto ollut somalinuorten hyvinvoinnin tekijöistä merkityksellisimpiä. Kuitenkin ne

käsitykset, joita nuoret vähissä määrin jakoivat, osoittivat uskonnon olevan heidän elämänsä vahvasti määrittävä tekijä. Esimerkiksi Koraanin lukeminen ja rukoileminen olivat nuorille arkipäivää. Shepard (2008) toteaa, että somalinuorten identiteettihierarkiassa islamilaisuuden asema on kiistan. Muslimina oleminen jättää jälkeensä somalialaisuuden, afrikkalaisuuden, sukupuolisuuden sekä uuden asuinmaan kansalaisuuden. (Shepard 2008, 1, 234.) Martikainen (2015) kritisoi suomalaista maahanmuuttotutkimusta uskonnon sivuuttamisesta. Tutkimus on hänen mukaansa painottunut pikemminkin etnisyyteen, kansalaisuuteen, kieleen tai muihin luokitteluperusteisiin kuin uskonnon tutkimukseen. Esimerkiksi Liebkind, varhaisen suomalaisen maahanmuuttotutkimuksen tunnetuin tutkija, on toimittanut useita kirjoja, joissa uskontoa ei ole huomioitu. (Martikainen 2015, 86.) Myös oma tutkimukseni lähestyi maahanmuuttoa rajaamalla sen tiettyyn etniseen ryhmään, mutta löydöksissä ja tulososiossa painotin uskonnon merkityksellisyyttä yhtenä hyvinvoinnin tekijänä.

Yhteisölliset harrastukset ovat maahanmuuttajanuorille tärkeä ympäristö, jonka kautta he voivat kiinnittyä vahvemmin suomalaiseen yhteiskuntaan. Nuoret ovat aktiivisesti mukana erilaisissa harrastuksissa. Kuitenkin jotkut nuorista, etenkin tytöt, kokevat, että vanhempien negatiivinen asennoituminen nuorisotoimintaan estää heitä osallistumasta nuorille tarkoitettuihin harrastuksiin. (Harinen 2005, 33–34; Wikström ym. 2014, 82.) Wikström ym. (2014) ovat tutkineet somali- ja kurdinuorten harrastustoimintaa ja todenneet, että somalipojista noin puolet osallistui harrastustoimintaan useammin kuin kerran viikossa. Somalityöillä harrastuneisuus oli poikia vähäisempää. (Wikström ym. 2014, 82.) Myös omat tulokseni myötäilevät edeltäviä löydöksiä sukupuolen tasolla. Tutkimukseni kaikki pojat harrastivat jalkapalloa seuratasolla, ja suurin osa lenkkeili sekä harrasti kuntosalia. Kukaan tytöistä ei puolestaan maininnut käyvänsä koulun ulkopuolisessa harraste-toiminnassa.

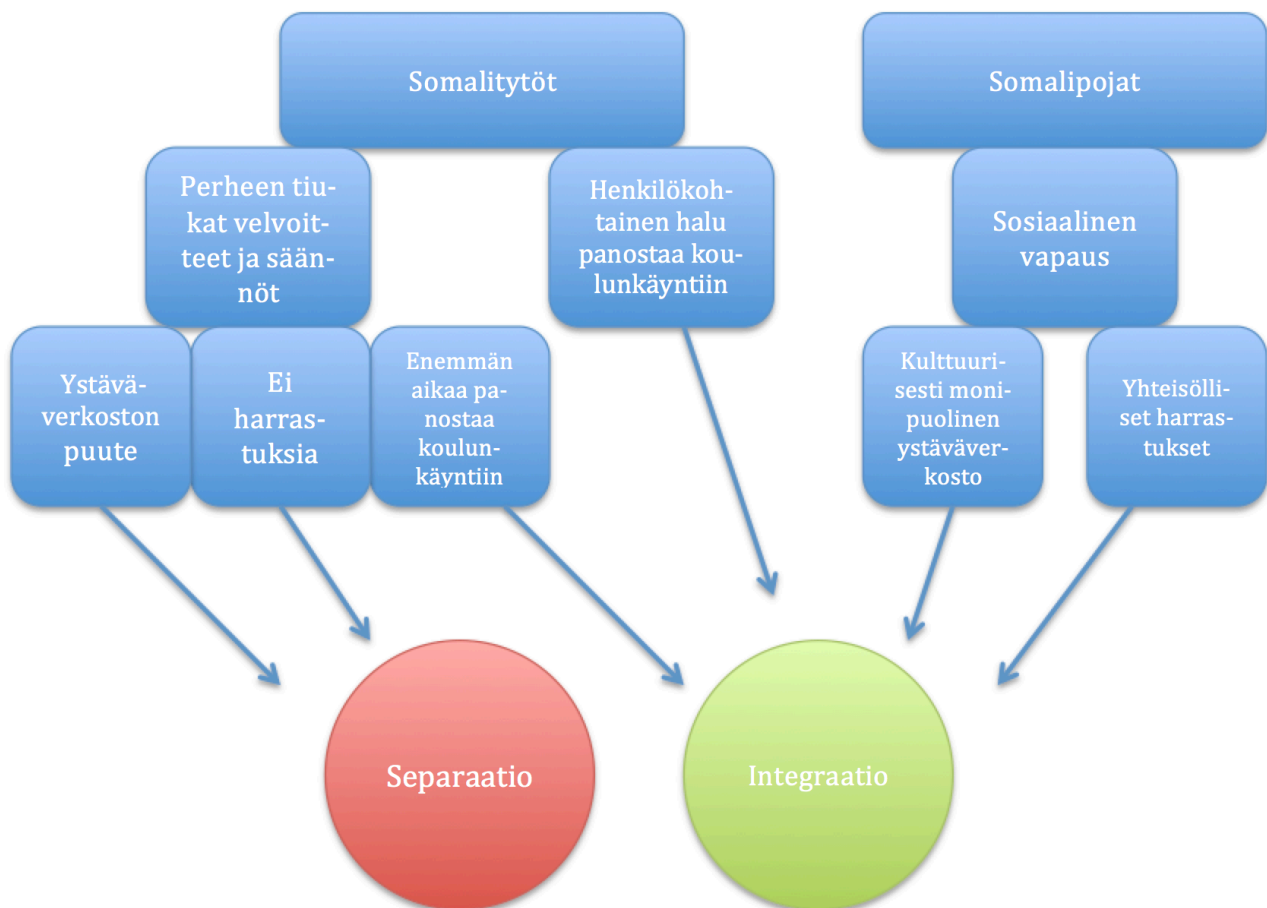
6.3 *Hyvinvoinnin tekijöiden vaikutus akkulturaatioasenteiden muodostumiseen*

Toisen tutkimuskysymyksenäni tarkoituksena oli selvittää, miten hyvinvoinnin tekijät vaikuttavat somalinuorten akkulturaatioasenteiden muodostumiseen. Tarkastelin Berryn (1980) akkulturaatioasenteiden nelikentän ja aineistostani esiin nousseiden hyvinvoinnin tekijöiden (ks. kuvio 4) avulla somalinuorten sopeutumista uuteen asuinmaahansa. Näin Berryn teoria antoi teoreettisen viitekehksen toisen tutkimuskysymyksenäni analyysille yhdessä ensimmäisen tutkimuskysymyksenäni tulosten ja tutkimukseni aineiston kanssa.

Tutkimukseni oleelliset käsitteet, hyvinvointi ja akkulturaatio, eivät korreloi keskenään; hyvinvoinnin laajuus ei määritä onnistuneen akkulturaation tasoa. Vaikka somalinuori omaisi kuinka laajan hyvinvoinnin tekijöiden verkoston, ei laajuus välttämättä johdata monipuoliseen akkulturaatioon. Jos hyvinvoinnin tekijät painottuvat enemmän tai liittyvät ainoastaan omaan tai valtakulttuuriin kohdistuviin tekijöihin, on vaarana ajautua joko separaatio- tai assimilaatioasenteeseen.

Yleensä maahanmuuttajanuorten perheiden kulttuuriset arvot poikkeavat yhteiskunnassa laajemmin hallitsevista käytänteistä. Tuloksena maahanmuuttajanuoret altistuvat kahden eri kulttuurin arvosysteemille. Nuorten on sekä noudatettava perheen asettamia velvollisuuksia että pyrittävä tekemään itsenäisiä valintoja. Arvoihin kohdistuvat kulttuuriset eroavaisuudet voivat synnyttää sukupolvien välisiä ristiriitoja ja lisätä nuorten akkulturaatiostressiä. Akkulturaatioaukko syntyy, kun nuori nojaa kohti assimilaatiota, vanhempien painottaessa oman kulttuurin merkityksellisyyttä. On kuitenkin huomioitava, että murrosiän aiheuttamat erimielisyydet ovat yleisiä niin maahanmuuttajien kuin valtakulttuurin jäsenten perheissä. (Phinney & Vedder 2006, 181–182.) Shepardin (2008) mukaan velvoitteet ja säännöt, joita nuoriin perheen toimesta kohdistetaan, eivät ole tasavertaisia. Tyttöihin kohdistetaan poikia enemmän velvoitteita. Muslimi- ja somaliyhteisö mahdollistavat pojille tyttöjä laajemman sosiaalisen ja toiminnallisen autonomian. Erot ovat sidoksissa heidän akkulturaatioasenteidensa muodostumiseen. Tytöille sallitaan vähemmän vapauksia, mikä vaikuttaa heidän sosiaalistumiseensa. (Shepard 2008, 6.)

Myös omassa tutkimuksessani esille nousi somaliyhteisön kulttuurin ja normien vaikutus akkulturaatioon. Olen havainnollistanut somalityttöjen ja -poikien asenteiden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä kuviossa 5.



KUVIO 5. Somalinuorten akkulturaatioasenteeseen vaikuttavat tekijät.

Tyttöjen kohdalla akkulturaatiota heikensivät heihin kohdistuneet tiukemmat säännöt.

Tytöt ei saa liikkua yhtä vapaasti. Ne ei mee ulos, ne on aina vaan niiku kotona. Siskolla pitää olla mukana perheenjäsen, vaikka sisko aina minne se menee. (Khalid)

Tyttöjen ja poikien kohtelun epätasa-arvoisuus heijastui vahvasti nuorten valitsemaan akkulturaatioasenteeseen. Pojille sallittiin laajempi sosiaalinen itsenäisyys, jolloin he pystyivät luomaan tyttöjä tehokkaammin monipuolisen vertaisverkoston. Phinney ym. (2006) toteavat, että sosiaalisten kontaktien laajuutta on käytetty paljon akkulturaatioprosessin arvioinnissa. Sosiaalisten suhteiden ajatellaan laajentuvan akkulturaatioprosessin aikana maahanmuuttajien kartuttaessa kontaktejaan valtakulttuurin suuntaan. (Phinney ym. 2006, 80.)

Omassa tutkimuksessani poikien ja tyttöjen erilainen kohtelu kulminoitui ystävyysuhteiden sekä harrastusten määrälliseen vaihteluun. Jokainen haastattelemani poika harrasti jalkapalloa seurasalilla ja omasi sekä harrastusten sekä koulun kautta saavutetun laajan ystäväverkoston. Ystä-

vyhyssuhteita oli luotu sekä oman että valtakulttuurin jäsenten kesken. Pojilla oli mahdollisuus vietää vapaa-aikaansa haluamallaan tavalla. Kotiin oli tultava arkipäivisin kymmeneltä ja viikonloppuisin viimeistään kahdeltatoista. Melkein kaikilla somalityttöillä asetelma oli päinvastainen. Vaikka osalla somalityttöistä oli koulussa ystäviä ja luokkakavereiden kanssa tultiin hyvin toimeen, koulupäivien jälkeinen vapaa-aika ja viikonloput vietettiin yleensä perheen kanssa. Tytöt selittivät ystävien tapaamattomuutta sillä, että ystävien kodit olivat kaukana omasta asuinpaikasta. Osa somalityttöistä ei puolestaan ollut kyennyt muodostamaan kestäviä ystävyssuhteita. Myöskään kukaan somalityttöistä ei käynyt harrastuksissa. Tutkimukseni somalinuorista yksi seurusteli. Nuori oli miespuolinen, ja seurustelukumppani samaa koulua käyvä valtaväestöön kuuluva tyttö. Phinney ym. (2006) painottavat, että vanhempien asennoituminen lastensa seurustelusuhteisiin vaikuttaa muun ohella akkulturaatioon. Vanhemmat voivat rohkaista tai jopa vaatia nuoria viettämään aikaa etnisen kulttuurin jäsenten kanssa koskien etenkin seurustelusuhteita. (Phinney ym. 2006, 80.)

Somalityttöjen eristäminen valtakulttuurin piiristä ohjasi heitä kohti separaatioasennetta. Nuorten mahdollisuus onnistuneeseen integraatioon vaikeutui, jos kontakteja valtakulttuuriin ei syntynyt tarpeeksi. Pojat puolestaan ohjautuivat todennäköisemmin kohti integraatiota, sillä he saivat vahvan tuen perheeltään, ja pystyivät luomaan merkityksellisiä ystävyssuhteita harrastusten ja vapaa-ajan avulla. Vaikka somalityttöjen sosiaalisten suhteiden vähäisyys oli eittämättä riski integraation onnistumiselle, ehkäisi vahva orientoituminen omaan kulttuuriin esimerkiksi mielen-terveysongelmia. Vahva suuntautuminen omaan etniseen kulttuuriin voi suojella somalinuoria esimerkiksi syrjinnän negatiivisilta seuraamuksilta (Ellis ym. 2010, 572).

Phinney ja Vedder (2006) ovat arvioineet, että kuuden vuoden oleskelun jälkeen maahanmuuttajanuorten arvostus vanhempiensa arvoja ja kulttuurista perimää kohtaan alkaa laskea. Ennen tätä nuoret arvostavat ja pyrkivät toteuttamaan vanhempien asettamia velvollisuuksia. Seuraus on vahvempaa tyttöjen keskuudessa. (Phinney & Vedder 2006, 182.) Somalinuorten puheista ei välitynyt mahdollista kapinointia vanhempiensa asettamia sääntöjä tai nuoriin kohdistettuja velvoitteita kohtaan. Nuoret ovat toisaalta asuneet Suomessa vasta kolmesta viiteen vuotta, joten vanhempien uhmaamista saattaa esiintyä vasta muutaman vuoden kuluttua. On kuitenkin mahdollista, että tulevaisuudessa tytöt kokevat poikia enemmän akkulturaatiostressiä, koska todennäköisyys joutua vanhempiensa kanssa ristiriitoihin tiukempien sääntöjen vuoksi on suurempaa. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajatyttöillä onkin havaittu poikia enemmän akkulturaatiosta peräisin olevaa stressiä sekä psykosomaattisia oireita (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 457).

Vaikka somalityttöjen kokonaisvaltainen integraatio oli poikia haastavampaa, pystyivät he integroitumaan valtakulttuuriin poikia tehokkaammin koulutuksen avulla. Kilpi-Jakonen (2012) on huomannut, että niin Suomessa, Länsi-Euroopassa kuin Yhdysvalloissakin maahanmuuttajatyöt

ovat poikia menestyneempiä koulussa. Eritasoisuutta on selitetty sillä, että maahanmuuttajavanhemmat todennäköisemmin kontrolloivat tyttöjä poikia enemmän. Seurauksena tytöt viettävät enemmän aikaa kotona ja näin ollen heillä on enemmän aikaa keskittyä kotitehtäviinsä. Toisaalta on ajateltu maahanmuuttajavanhempien tiedostavan aikaisempaa paremmin formaalin koulutuksen mahdollisuudet tyttöjen näkökulmasta. Ensimmäinen perustelu edustaa perinteistä ja toinen modernia näkemystä naisen roolista. (Kilpi-Jakonen 2012, 169.) Myös omassa tutkimuksessani tytöt näyttäytyivät koulumyönteisempänä sukupuolena. Koulumenestys johtunee enemmin vanhempien tiukoista säännöistä somalityttöjä kohtaan kuin heidän yhteiskunnallisten mahdollisuuksien nostosta. Jokainen tyttö vietti iltansa ja vapaapäivänsä kotona perheen kanssa. Pojat puolestaan kävivät jalkapalloharjoituksissa ja näkivät ystäviään vapaa-ajalla. Voi toki olla, että vanhemmat arvostivat koulutuksen tuomia mahdollisuuksia ja kannattivat edellä mainittua modernia ajatusmaailmaa, mutta ainakaan nuorten haastattelut eivät tukeneet kyseistä näkökulmaa. Koulumyönteisyys ja menestyminen auttoivat tyttöjä ohjautumaan separaatioasenteesta kohti integraatiota.

Vanhempien kontrolloinnin lisäksi somalityttöjen henkilökohtainen halu panostaa koulunkäyntiin ohjasi heitä kohti integraatioasennetta. Halu menestyä opinnoissa oli suurta, ja kaikki nuoret haaveilivat lukio-opintojen ohella kouluttautumisesta ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Myös Bigelow (2010a) on todennut somalityttöjä koskevassa tutkimuksessaan heidän panostavan vahvasti koulukäyntiin. He muun muassa harjoittavat tapoja, jotka helpottavat koulunkäyntiä. Tytöt esimerkiksi antavat vertaisilleen esseiden hahmotelmia luettavaksi ja pyytävät opettajalta mahdollisuutta kokeen uusimiseen, jos arvosana ei ole toivotun tasoinen. (Bigelow 2010a, 63.) Myös oman tutkimukseni somalitytöt pyysivät joululoman ajaksi seuraavan vuoden fysiikan kirjaa, jotta heille vieraat käsitteet olisivat hallussa varsinaisen opetuksen alkaessa. Koulutus mahdollisti tyttöjen kiinnittymisen vahvemmin suomalaiseen yhteiskuntaan sekä tuki esimerkiksi suomen kielen kehitystä, mikä edisti vertaisten kanssa toimimista.

Hyvinvoinnin edistäjien tarkastelun ohella katse on suunnattava neljännen akkulturaatioasenteeseen eli marginalisaation ongelmallisuuteen ja kauaskantoisiin seurauksiin (ks. Liebkind 1994, 26; Rätty 2002, 126; Soilamo 2006, 27). Vaikka mikään oman tutkimukseni hyvinvoinnin tekijöistä ei johdattanut somalinuoria kyseisen akkulturaatioasenteen suuntaan, on tärkeää tuoda esiin asenteen haitat ja pitkäaikaiset seuraukset. Jos Suomeen muuttaneella maahanmuuttajalla ei ole ympärillään eteenpäin ohjaavia ja tukea antavia hyvinvoinnin tekijöitä, on vaarana syrjäytyminen eli yhteiskunnan marginaaliin joutuminen. Vaikka integraatio on kiistämättä paras akkulturaatioasenne, on tärkeää, että maahanmuuttaja saa tukea ja turvaa vähintään toisesta häntä ympäröivästä kulttuurista. Jos sekä oman että valtakulttuurin tuki menetetään, edessä on maahanmuuttajan syrjäytyminen. Ääritapauksissa maahanmuuttajan syrjäytyminen voi aiheuttaa konflikteja yksilön ja valta-

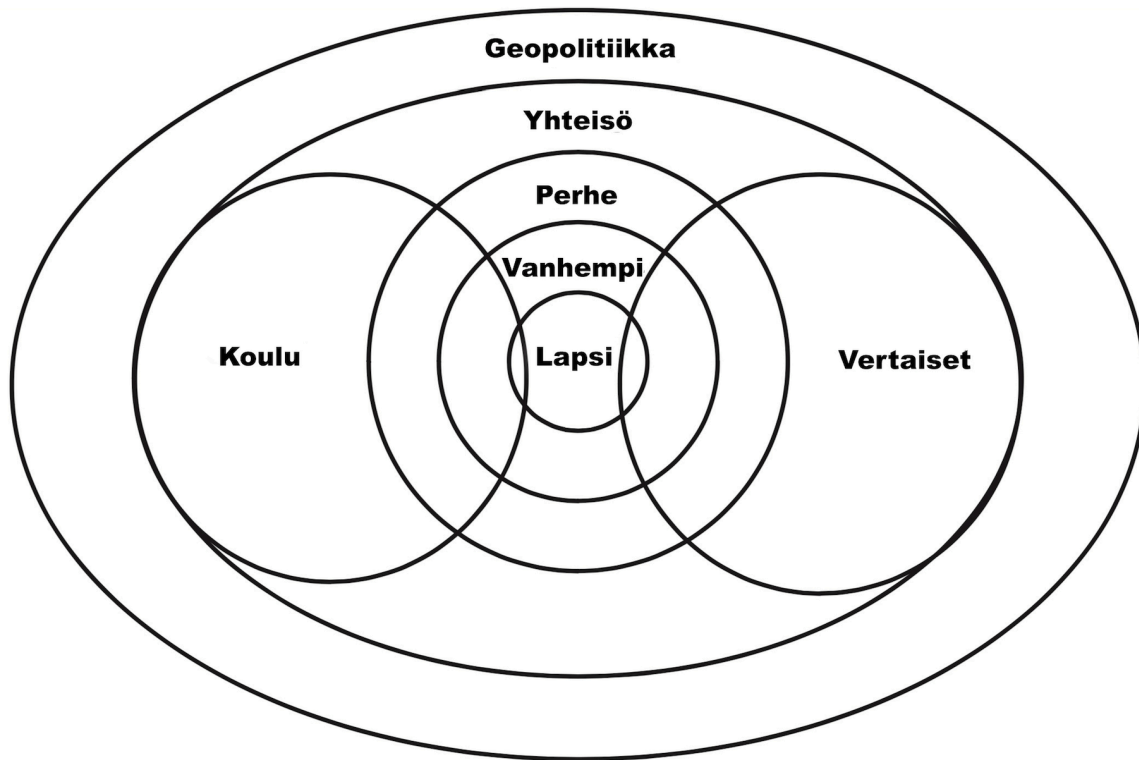
kulttuurin välille (ks. Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Solheim 2009). Välinpitämättömyys kumpaa-kin kulttuuria kohtaan heikentää maahanmuuttajan identiteettiä ja moraalialia (Talib 1999, 74). Halu kuulua johonkin kulttuuriin ja ryhmään ei kuitenkaan todennäköisesti marginalisaation seuraukse-na heikkene. Tällöin vaarana on yksilön ajautuminen erilaisiin rikollisjärjestöihin tunteakseen kuu-luvansa johonkin ryhmään. Tehdyt rikokset ja tätä kautta syntyvä vastustus maahanmuuttajia koh-taan saavat kantaväestön ihmiset ajattelemaan toiseutta negatiiviselta kannalta. On täten maahan-muuttajien, kantaväestön sekä yleisen yhteiskuntarauhan kannalta tärkeää välttää mahanmuuttaja-taustaisen henkilöiden ajautumista yhteiskunnan marginaaliin. Mitä nuorempana syrjäytyminen tapahtuu, sitä hankalampi yksilön on saavuttaa onnistunut integraatio ja elää uudessa maassaan yhteiskunnan täysvaltaisena jäsenenä. Tutkimukseni tulosten kaltaiset hyvinvoinnin tekijät ovat avainasemassa estämässä maahanmuuttajia ja etenkin maahanmuuttajanuoria ajautumasta syrjäy-tymisen tielle.

6.4 Sosiaalisten toimijoiden vaikutus akkulturaatiokehitykseen

Kuvauskategoriajärjestelmässä rakkauden ja yhteenkuuluvuuden kuvauskategoria oli muita kuva-uskategorioita merkityksellisempi. Päädyin tarkastelemaan sitä syvemmin yhdistämällä rakkauteen ja yhteenkuuluvuuteen kuuluvat hyvinvoinnin tekijät sekä Sameroffin (2010) sosioekologisen kon-tekstin mallin. Sameroff (2014) on jakanut yksilön persoonallisen muutosta kolmeen eri vaihtoehtoon: yksilön pysyviin ominaisuuksiin, kasvuun ja kehitykseen. Ensimmäinen vaihtoehto ei todel-lisuudessa liity yksilön muutokseen, vaan näkökulman keskiössä ovat yksilön muuttumattomat ominaisuudet. Vaihtoehdossa ei nähdä tarvetta muutokseen tutkimiseen. Jos muutos puolestaan nähdään kasvuprosessina, se käsitetään määrällisenä muutoksena. Tarkastelun keskiössä ovat esi-merkiksi sanojen, numeroiden tai ideoiden määrällinen kasvu. Jos muutosta lähestytään määrällis-ten ominaisuuksien sijaan laadullisesta näkökulmasta, nähdään muutos yksilön kehityksenä. Kehi-tystä ei voida määritellä yksittäisten tekijöiden kasvun kautta, vaan ihmisen laadullisena kehityk-senä esimerkiksi asiantuntijuutta tarkasteltaessa. Kehittyessään henkilöt eivät tee asioita määrälli-sesti paremmin vaan muuttavat itse toimintatapaa. (Sameroff 2014, 30.)

Rinnastan tutkimuksessani Sameroffin laadullisen kehityksen ajatuksen somalinuorten ak-kulturaatiokehitykseen. Akkulturaatiokehitystä ei pystytä arvioimaan pelkästään esimerkiksi suo-men kielen sanojen lukumäärään kasvulla, suomenkielisten ystävien määrän lisääntymisellä tai Suomessa asuttujen kuukausien karttumisella. Kyseessä on laadullinen kehitys, jonka päämääränä on maahan saapuneen somalinuoren kehitys yhteiskunnan jäseneksi.

Somalinuorten laadulliseen akkulturaatiokehitykseen vaikuttavat yhteenkuuluvuuden kuvauskategoriaan kuuluvat sosiaaliset toimijat. Pureudun somalinuorten sosiaalisen hyvinvoinnin kontekstiin tarkemmin peilaamalla omia löydöksiäni ja tuloksiani Sameroffin (2010, 13–14) sosioekologisen kontekstin malliin.



KUVIO 6. Sosioekologisen kontekstin malli (Social-ecological model of context) Sameroffia (2010, 13) mukaillen.

Mallissa on määritelty ne sosiaalisen ympäristön tasot, jotka vaikuttavat lapsen ja nuoren kehitykseen. Mallin keskiössä on kehittyvä lapsi, joka omassa tutkimuksessani käsitettiin yläkouluikäiseksi somalinuoreksi. Lapsen keskeisimmät kehitykselliset ympäristöt ovat sidoksissa vanhempiin tai perheeseen. Koulu ja vertaiset muodostavat seuraavan lapsen vaikuttavan sosiaalisen tason ja kaikkia edeltäviä kehiä ympäröi lapsen vaikuttava yhteisö. Kaikkein uloimpana kaaviossa on lapsen asuinympäristön geopolitiittinen asema. (Sameroff 2010, 13–14.)

Tutkimuksessani somalinuorten akkulturaatiokehitykseen vaikuttivat monet eri sosiaaliset toimijat. Tulokseni tukevat Sameroffin ajatusta vanhempien ja perheen keskeisyydestä. Vanhempien, sisarusten sekä suvun tuki somalinuorten akkulturaatiokehitystä kohtaan on ilmeinen. He sekä auttoivat nuoria säilyttämään kulttuuriperintöään että ohjasivat nuoria osaksi valtakulttuuria esimerkiksi koulutuksen arvostuksella. Toisaalta ohjaus valtakulttuurin piiriin oli huomattavasti laa-

jempaa poikien kuin tyttöjen kohdalla. Koulun ja vertaisten vaikutus kehitykseen ilmeni haastattelemieni somalinuorten puheessa useaan otteeseen. Opettajat ja suomalaiset vertaiset auttoivat nuoria omaksumaan akkulturaation kannalta ensiarvoista suomen kieltä sekä suomalaista kulttuuria. Koulun tehtäväksi mielletäänkin uuden kulttuurin esittelemine ja havainnollistaminen maahanmuuttajaoppilaille (Vedder & Horenczyk 2006, 419). Koulu ja vertaiset eivät kuitenkaan omissa löydöksissäni olleet kaikkien somalinuorten kohdalla toisistaan irrallisia ympäristöjä, niin kuin Sameroff on mallissaan esittänyt, vaan limittyivät useimmiten toisiinsa. Etenkin tyttöjen kohdalla ystävyys-suhteita luotiin ja ylläpidettiin pääsääntöisesti koulussa. Pojat olivat solmineet suhteita vertaisiinsa esimerkiksi jalkapalloharrastuksen yhteydessä, mutta myös suurin osa heidän ystävyys-suhteistaan kiinnittyi koulukontekstiin. Ilman kouluinstituution mahdollistamaa verkostoitumista, monen somalinuoren vertaisverkosto olisi suppea tai olematon. Vedder ja Horenczyk (2006, 419) toteavat, että kasvatusinstituutiot ovat merkittävimpiä vertaiskontaktien mahdollistajia.

Uloimmat Sameroffin (2010) mallin ympäristöt sulkevat sisälleen kaikki edeltävät tasot. Yhteisö pitää sisällään naapuruston yleisen taloudellisen sekä koulutuksellisen tason, joka vaikuttaa naapurustossa asuvien lasten kehitykseen. Geopoliittinen ympäristö puolestaan koskettaa kaikkien lasten kehitystä. (Sameroff 2010, 13.) Oman tutkimukseni löydöksissä ei noussut esille oman naapuruston tai geopoliittisen ympäristön vaikutusta akkulturaatiokehitykseen. Niiden sijaan yhteiskunnan vaikutus somalinuorten akkulturaatiokehityksessä nousi keskiöön. Sameroffin mallissa yhteiskuntaa ei ole nostettu esille. Kuitenkin esimerkiksi Bronfenbrenner (1979) on tutkinut ympäristöjen vaikutusta lasten kehitykseen ja nostanut yhteiskunnan oman teoriansa ulommaksi kehäksi. Hän kutsuu yhteiskuntaympäristöä makrosysteemiksi. Yhteiskunta vaikuttaa kaikkiin sen sisällä oleviin sosiaalisiin ympäristöihin. (Bronfenbrenner 1979, 258–291.)

Edeltävistä sosiaalisista ympäristöistä tarkastelin syvemmin yhteiskunnan ja koulu-ympäristön välistä suhdetta. Opetuksenjärjestäjät, koulut ja yksittäiset kasvatusalan ammattilaiset nojaavat työssään opetussuunnitelmaan, joka sisältää opetustoimintaa rakenteellisesti rajoittavia tekijöitä. Rokka (2011) on tutkinut opetussuunnitelmien poliittisuutta ja todennut, että kulttuuri ja yhteiskunnan arvot heijastuvat opetussuunnitelmaprosessiin. Vitikka, Krokfors ja Hurmerinta (2012, 85) puolestaan näkevät opetussuunnitelman tehtäväksi nykypäivän oppilaiden kehityksen ja oppimisen tukemisen. Opetussuunnitelma heijastelee täten yhteiskunnan arvomaailmaa (Vitikka 2009, 67). Opetussuunnitelman sisällöt vaikuttavat koulutuksenjärjestäjän, koulujen ja opettajien mahdollisuuksiin edesauttaa tai vaikeuttaa somalinuorten akkulturaatiokehitystä. Somalinuoriin kohdistuviin opetussuunnitelman rakenteellisiin valintoihin on suhtauduttava kriittisesti ja pohdittava, palvelevatko ne maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatiokehityksen todellisia tarpeita. Jotta Suomesta on mahdollisuus muokata seuraavien vuosikymmenten aikana toimiva monikulttuurinen yhteis-

kunta, on maahanmuuttajaoppilaisiin panostettava. Heidät on saatava integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan mahdollisimman syvästi. Pohdin seuraavaksi, kuinka opettajat ja koko koulu voivat toiminnallaan vaikuttaa positiivisesti somalinuorten akkulturaatiokehitykseen. Lisäksi tarkastelen esimerkiksi rehtoreiden mahdollisuutta vaikuttaa akkulturaatiokehitykseen luokkakokoonpanoja muodostettaessa. Lopuksi paneudun vuonna 2016 syksyllä voimaan astuneen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenteellisiin ongelma-kohtiin suhteessa somalinuorten kokonaisvaltaiseen akkulturaatiokehitykseen.

7 TUTKIMUKSEN MERKITYS JA ARVIOINTI

Ruusuvuori ym. (2010) korostavat, kuinka huomionarvoista on luoda tutkimuksen tuloksista merkityksiä, eikä jättää tulosten tarkastelua ainoastaan systemaattiselle tasolle. Tulosten liittäminen teoriaan ja ajankohtaisiin käytännön ongelmiin nostaa tutkimuksen uudelle tasolle ja avaa tuloksia syvemmin lukijalle. Pyrkimyksenä on asettaa ilmiö uuteen valoon ja avata tutkimusdialogia muille tutkijoille. (Ruusuvuori ym. 2010, 29.) Pohdin kuinka opettajat, opetuksenjärjestäjät sekä opetushallitus pystyvät edesauttamaan somalinuorten kokonaisvaltaista akkulturaatiota kouluinstituution kontekstissa. Nostan esille ajankohtaisia asenteellisia sekä rakenteellisia muutosehdotuksia, jotka huomioimalla koulu ja opetushenkilökunta pystyvät helpottamaan tai vaikeuttamaan somalinuoren sopeutumista uuteen asuinmaahansa. Asenteelliset ehdotukset liittyvät opettajien sekä koulun asennemuutokseen ja rakenteelliset luokkakokoonpanojen uudelleen tarkasteluun sekä uskonnon ja oman äidinkielen oppiaineiden aseman vahvistamiseen. Pohdintaosuuteeni kuuluu myös oman tutkimusprosessini eettisyys- ja luotettavuustarkastelu sekä omat ehdotukseni mahdollisiin jatko-tutkimuksiin.

7.1 *Asenteellisia ja rakenteellisia muutosehdotuksia*

Kokonaisvaltaisen akkulturaatiokehityksen ydin on vuorovaikutuksessa, jota tulisi tapahtua sekä oman että valtakulttuurin edustajien kanssa. Koulun asenneilmapiiri, toimintatavat sekä perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet ovat tekijöitä, joita muuttamalla pystymme syventämään molemmat kulttuuriset voimavarat huomioon ottavaa akkulturaatiokehitystä. Vuorovaikutusta rajoittaviin rakenteisiin on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Talibin ym. (2004, 105) tutkimuksessa on todettu, että koulujen ja opettajien suhtautumisella maahanmuuttajalapsiin ja -nuoriin sekä heidän opetukseensa on suurempi merkitys oppilaiden oppimistuloksiin kuin esimerkiksi sosio-ekonomisella taustalla tai etnisyydellä. Myös oman tutkimukseni löydöksissä opettajien ja rehtorien suhtautumisella somalinuoriin oli paljon painoarvoa. Koulu ja opettajat auttavat nuoria ymmärtämään ja oppimaan uuden asuinmaan käytäntöjä, arvoja, normeja sekä nuorten erityisen tärkeäksi kokemaa suomen kieltä. Opettajien ja kouluinstituution pääpaino kohdistuu nuorten ohjaamiseen kohti suomalaista yhteiskuntaa. Oppilaiden oman etnisyyden tukeminen jää usein taka-alalle. Jos

opettajat ja koko koulujärjestelmä löytäisivät aikaa osoittaa kiinnostuksensa lasten ja nuorten kulttuuria, uskontoa ja tätä kautta oppilasta itseään kohtaan, he voisivat ohjata nuoria kohti todellista, molemmat kulttuurit huomioivaa integraatiota. Kun koulun kaikki toimijat ovat kiinnostuneita nuoren juurista ja lähtökohdista, hän ymmärtää paremmin, miten suuressa arvossa hänen oma kulttuurinsa on sekä hänen itsensä että muiden valtakulttuuriin kuuluvien edustajien silmissä. Näin hän haluaa vaalia omaa kulttuuriaan, mikä edesauttaa onnistunutta sopeutumista. Kouluissa on täten keskeistä panostaa monikulttuuriseen ja suvaitsevaan ilmapiiriin.

Monipuolinen, useista eri etnisten ryhmien jäsenistä koostuva ystäväpiiri auttaa nuorta integroitumaan ympäröivään yhteiskuntaan antamalla vaikutteita sekä omasta että valtakulttuurista eritaustaisten ystävien välityksellä. Osa haastattelemistani nuorista ei ollut kuitenkaan löytänyt koulusta yhtään uusia ystäviä, ja eräs haastateltava kertoi viettävänsä kaikki koulupäivät ja suurimman osan vapaa-ajastaan ainoastaan samaan etniseen kulttuuriin kuuluvan siskonsa kanssa. Näin tiivis yhteiselo saman kulttuurin edustajan kanssa voi heikentää nuoren mahdollisuutta sopeutua uuden asuinmaansa kulttuuriin. Koulujen rehtorien ja opettajien tulisikin pohtia erilaisten konkreettisten käytännönjärjestelyjen avulla, kuinka nuoren akkulturaatiokehitystä voitaisiin tukea. Onko esimerkiksi parempi sijoittaa sisarukset yläkoulun ajaksi samalle luokalle, vai pyrkiä ohjaamaan nuorta uusien ystävienpiirien pariin sijoittamalla sisarukset rinnakkaisluokille? Sisarukset saavat toisistaan turvaa ja tukea, mutta jatkuva yhdessäolo koulussa ja vapaa-ajalla voi pahimmassa tapauksessa evätä sisaruksilta onnistuneen ja syvällisen integraation. Luokkakokoonpanoja on näin ollen syytä pohtia tarkasti integraatioprosessin ja akkulturaatioasenteiden näkökannalta.

Perusopetuslaki (628/1998, 13§) velvoittaa opetuksenjärjestäjää toteuttamaan enemmistöuskonnonopetuksen lisäksi muille uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluville oppilaille oman uskontokuntansa opetusta. Jos uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluu kunnan sisällä vähintään kolme oppilasta, järjestetään heille oman uskonnon opetusta. Vaatimuksena on, että oppilaan huoltajat sitä pyytävät. Tutkimukseen osallistuneiden somalinuorten kouluissa järjestettiin heidän oman uskontokuntansa, islamin, mukaista uskonnon opetusta. Jokainen oppilas oli osallistunut koulutuskuntansa aikana oman uskonnon opetukseen, mutta haastattelujen aikana opetuksessa kävi kuudesta somalinuoresta vain neljä. Uskonnon tuntien väliin jättäminen on laillisesti hyväksyttyä, jos esimerkiksi opettaja tai koulun rehtori toteaa, että oppilas saa kotoaan samat tiedot ja taidot kuin koulun uskonnon opetuksesta (Perusopetusasetus 852/1998, 5§). Akkulturaatioasenteisiin vedoten olisi onnistuneen integraation kannalta ideaalia, että nuoret kävisivät systemaattisesti islamintunneilla. Nuoret ohjautuvat koulun toimesta vahvasti kohti assimilaatiota, mikä heikentää molemminpuolista, onnistunutta integraatiota (Berry ym. 2006, 328; Vedder ja Horenczyk 2006, 420). Koulun toiminta molemmat kulttuurit huomioivana instituutiona syventyisi, jos mahdollisimman moni maa-

hanmuuttajaoppilas osallistuisi oman uskontonsa opetukseen. Lisäksi on huomioitava opettajan mahdollisuus antaa oppilaille pedagogista opetusta pelkän substanssin opettelemisen sijaan. Pätevä opettaja tukeutuu opetuksessaan opetussuunnitelman perusteiden oppisisältöihin ja valitsee sisällön omaksumista parhaiten tukevat metodit. Koulussa ei voida olla varmoja mitä oppisisältöjä kotona opetetaan ja mitä menetelmiä käytetään. Uskonnon opetuksen muuttaminen kaikille pakolliseksi, koulussa tapahtuvaksi opetuksiksi tukisi nuorten oman kulttuurisen pääoman vahvistumista.

Lapset ja nuoret oppivat valtakieltä tehokkaasti koulussa (Phinney ym. 2006, 78). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä maahanmuuttajalasten ja -nuorten suomen kielen opetusta on huomioitu monipuolisesti. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan opetuksen pääpainon olevan suomi tai ruotsi toisena kielenä kirjallisuuden opinnoissa. Lisäksi valmistavan opetuksen oppilaita integroidaan perusopetuksen luokkiin pyrkimyksenä edistää kotoutumista, opiskeluvalmiuksia sekä suomen tai ruotsin kielen taidon kehittymistä. (Opetushallitus 2015, 7.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puolestaan painotetaan suomi toisena kielenä -opetusta, jonka tarkoituksena on tukea maahanmuuttajaoppilaan kasvua täysvaltaiseksi kieliyhteisön jäseneksi. Niin ikään jatko-opiskeluun vaadittavia kielellisiä valmiuksia korostetaan. (Opetushallitus 2014, 314.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että valtakielen nopeatahtinen opiskelu saattaa aiheuttaa oman etnisen kielen taidon heikkenemistä, etenkin silloin, jos yksilö kasvaa ympäristössä, jossa valtakieli on laajasti käytössä (Phinney ym. 2006, 78–79). Vedder ja Horenczyk (2006, 420) toteavat peruskoulujärjestelmän painottavan toiminnassaan enemmän maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatiota valtakulttuuriin kuin heidän oman etnisen taustansa tukemista. Kielikoulutuspolitiikkaa on tarkasteltava kriittisesti, jotta koulujärjestelmä palvelee tulevaisuudessa sekä valtakulttuuriin integroitumista että oman etnisyyden tukemista ja kehittymistä. Oman äidinkielen aseman vahvistaminen edesauttaisi tasapainoista akkulturaatiota.

Immonen-Oikkonen ja Leino (2010) painottavat, että oman äidinkielen opetus auttaa oppilasta kasvamaan ja kehittymään aktiiviseksi ja tasapainoiseksi oman kieli- ja kulttuuriyhteisönsä jäseneksi. Lisäksi oppilaan identiteetti sekä kaksi- ja monikielisyys kehittyvät. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 25.) Oman kulttuurin voimavarojen säilyttäminen vaikeutuu, jos äidinkielen opetus on vähäistä tai puuttuu kokonaan (Alitolppa-Niitamo 1993, 32). Tutkijat ovat todenneet, että oppilaan äidinkielen taso ennustaa vahvasti toisen kielen oppimista ja yleisesti koulumenestystä. Toisin sanoen oman äidinkielen tukeminen edistää valtakielen kehitystä, mikä helpottaa suomen kielellä annettavan opetuksen omaksumista. (Collier & Thomas 2007, 338.) Äidinkiellellä on muun ohella suuri vaikutus yksilön identiteetin ja itsetunnon kehitykseen (Phinney ym. 2006, 79).

Vaikka tutkimukset ovat osoittaneet äidinkielen merkityksellisyyden, ei suomalainen koulutuspolitiikka ole nostanut sitä osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa todetaan, että ”oppilaille pyritään tarjoamaan oppilaan oman äidinkielen opetusta” (Opetushallitus 2014, 87). Oman äidinkielen opetus ei ole perusopetuslain (628/1998, 12§) mukaista opetusta, vaan sitä toteutetaan erillisin valtionavustuksen turvin. Jotta opetusryhmä muodostetaan, siihen tulee kuulua lukukauden alkaessa oppilaitoksen sisältä vähintään neljä oppilasta. (Opetusministeriön asetus 1777/2009, 3§.) Valinnaisena, opetussuunnitelman ulkopuolisena oppiaineena oman äidinkielen asema on heikko niin opettajien, oppilaiden kuin heidän vanhempiensakin silmissä. Opetus järjestetään pääsääntöisesti koulupäivien jälkeen, ja se keskitetään yleensä tiettyihin kouluihin. Ajankohta ja paikka heikentävät maahanmuuttajaoppilaiden motivaatiota. Niin ikään opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä, mikä osaltaan luo haasteita oppilaille ja opettajille. Lisäksi opetusmateriaalien puutetta pidetään ongelmallisena. (Rynkänen & Pöyhönen 2010, 177.)

Kieli on muun ohella kulttuurin välittäjä sekä uudistaja (Phinney ym. 2006, 79). Jos maahanmuuttajanuorten oman äidinkielen taso laskee radikaalisti, hän menettää kielen tuoman mahdollisuuden oman kulttuurin vastaanottamiseen, välittämiseen ja uudistamiseen. Somalinuori ei pysty yhtä tehokkaasti vastaanottamaan kulttuuristaan saamiaan voimavaroja, jos oman äidinkielen taso laskee liian alas. Tällöin akkulturaatiokehitys jää suurimmaksi osaksi assimilaation varaan. Maahanmuuttajaoppilaat ovat oman äidinkielen opetuksen suhteen eriarvoisessa asemassa, sillä vieraskielisistä oppilaista vain 60 prosenttia saa oman äidinkielen mukaista opetusta (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 172). Oman äidinkielen liittäminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, sen vapaaehtoisuuden poistaminen ja yleisen aseman vahvistaminen olisivat onnistuneen integraation kannalta ensiarvoisen tärkeitä.

7.2 Tutkimuksen eettisyys- ja luotettavuustarkastelu

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen lukeutuvia ongelmakohtia. Tarkastelen tutkimuksen yleistettävyyden haasteita haastateltavien lukumäärän ja tietyn etnisen ryhmän valossa sekä avaan oman tutkimukseni pääpiirteitä. Lisäksi tarkastelen omaa tutkimuspositiointiani ja kerron tutkimuslupaprosessistani. Tämän jälkeen perehdyn haastattelujen vapaaehtoisuuden ja haastattelupaikan eli koulun väliseen jännitteeseen. Muun ohella pohdin somalinuorten suomen kielen tasoa ja sen vaikutusta nuorten käsitysten esille nousemiseen. Lopuksi avaan haastateltaville muodostamiani pseudonyymeja sekä arvioin haastattelukysymyksiäni.

Aineistoni koostuu kuuden somalinuoren haastatteluista. Heidän haastatteluidensa perusteella ei voi tehdä laajoja, yleistettäviä johtopäätöksiä nuorten käsityksistä omaa monimuotoista ja

kompleksista hyvinvointikenttäänsä kohtaan. Jotta tutkimustulokset olisivat yleistettävämpiä, tulisi aineiston olla laajempi ja tutkimuksen pitkäkestoisempi. Lisäksi kaikki nuoret ovat lähtöisin Somaliasta. Etninen ryhmä, johon nuoret kuuluvat, on vain yksi osa monikulttuurista maahanmuuttoa. Nuoret tuovat oman kulttuurinsa, uskontonsa sekä kotimaansa osaksi tutkimusta. Afrikassa ja Somaliassa eletty aika välittyy heidän puheistaan. Nuoret ovat ennen Suomeen muuttoaan kasvaneet sosialisoinnin myötä afrikkalaisen ja etenkin somalialaisen yhteiskunnan sekä kulttuurin jäseniksi, mikä ilmenee esimerkiksi heidän kommenteistaan isäänsä kohtaan. Isä nähdään perheen päänä, joka päättää viime kädessä perheenjäsenten asioista. Jos verrattaisiin esimerkiksi somalinuorten ja Lähi-idästä tulleiden nuorten hyvinvoinnin tekijöitä keskenään, olisivat ne erilaisten kulttuuritaustojen takia todennäköisesti toisistaan eriäviä. Lisäksi haastattelemini nuorten islaminusko suuntaa tutkimustuloksiani tiettyyn suuntaan. Nuoret kokevat uskonnon merkitykselliseksi elämän kehykseksi. Uskonto on ollut läsnä heidän arjessaan koko elämän ajan muokaten muun muassa heidän maailmankuvaansa sekä moraaliaan. Muiden uskontokuntien edustajiin kuuluvat nuoret antaisivat todennäköisesti hyvinvointia tutkittaessa erilaisia vastauksia ja tuloksia. Oma tutkimukseni paneutuu käsittelemään tietyn uskonnon, kulttuurin sekä kotimaan omaavia nuoria.

Fenomenografisen aineiston sisältöä ei pitäisi kohdella kontekstista irrallaan. Tarkoitus on ymmärtää käsitykset siinä ainutlaatuisessa kontekstissa, jossa niitä on tutkittu. (Dall'Alba 1994, 68.) Vaikka tutkimustuloksia ei itsessään voi peilata muunlaisiin konteksteihin tai henkilöihin, pyrin silti selvittämään lukijalle tutkimukseni piirteitä, jotta tutkimustuloksiani pystyisi helpommin vertaamaan muihin samankaltaisiin tutkimuksiin (Ruusuvuori ym. 2010, 27). Olen pyrkinyt avaamaan kattavasti esimerkiksi haastattelemini nuorten taustoja sekä kouluja, joita nuoret käyvät (ks. luku 4.4).

Jotta tutkimukseni olisi mahdollisimman läpinäkyvää ja objektiivista, on tärkeää, että avaan lukijoille omaa tutkijapositioniani ja niitä lähtökohtia, joista tutkimustani lähdin tekemään. Objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Omia esioletuksia tutkimastaan ilmiöstä on tunnistettava ja avattava. Tämä on idealistinen, mutta tärkeä tavoite, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 17–18.) Fenomenografiseen tutkimukseen liittyy keskeisesti intersubjektiivisuus: kun tutkimme toisen ihmisen ajattelusta ja ymmärryksestä nousseita käsitteitä, on prosessissa oltava koko ajan läsnä oma tietoisuutemme aiheesta. Tutkijan oman ajattelun rakenteet heijastuvat henkilön ilmaisuista tehtävään tulkintaan. (Ahonen 1994, 136–137.) Oma kiinnostukseni maahanmuuttajanuorten hyvinvointia kohtaan heräsi toimiessani valmistavan luokan opettajana kolmen kuukauden ajan. Maahanmuuttajalasten kanssa viettämäni ajanjakson aikana kiinnostuin heidän elämästään ja hyvinvoinnistaan. Keskustellessani esimerkiksi toisten opettajaopiskelijoiden kanssa maahanmuuttajalasten ja -nuorten oikeuksista sekä elämästä Suomessa,

pyrin asettumaan lasten ja nuorten asemaansa ja ajattelemaan, mikä heille olisi parasta. Maahanmuuttoon, monikulttuurisuuteen ja rasismiin liittyvä epäoikeudenmukaisuus nostaa minussa esille vahvoja tunteita. Olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt jättämään uskomukseni, arvostukseni sekä asenteeni taka-alalle ja katsomaan tarkastelemaani ilmiötä mahdollisimman objektiivisella otteella (ks. Asworth & Lucas 2000, 300).

Suomessa ei ole säädetty lakia, joka ottaisi suoraan kantaa siihen, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Käytännössä vanhemmilta pyydetään yleensä kirjallinen suostumus lapsen osallistumisesta esimerkiksi tutkimushaastatteluun. (Nieminen 2009, 245.) Koska kaikki tutkimukseni osallistujat olivat alaikäisiä, oli tutkimuseettisesti välttämätöntä pyytää tutkimuslupa heidän huoltajaltaan tai muulta lailliselta edustajalta (Kuula 2006, 147). Jokaisen nuoren huoltajalle lähetettiin kirjallinen tutkimuslupa (ks. liite 3), jonka he allekirjoittivat. Opettaja ei ollut tietoinen vanhempien suomen kielen tasosta, joten kirjoitin haastatteluluvan suomen kielen lisäksi yksinkertaistetulla englannin kielellä. Pyrin näin varmistamaan vanhempien ymmärryksen tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta.

Viimeisten vuosikymmenten aikana lasten ja nuorten autonomia on korostunut (Mäkelä 2010, 69). Keskeisenä saavutuksena pidetään vuonna 1989 voimaan astunutta YK:n lasten oikeuksien sopimusta (Yhdistyneet kansakunnat 1989). Sopimuksen 12 artiklan mukaan lapsella on oikeus vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon (Nieminen 2010, 39). Lapset ja nuoret eivät pysty osallistumaan tutkimukseen itsenäisesti, ilman vanhempien lupaa. Heidän oikeutensa päättää omasta osallisuudestaan on käytännössä rajattu mahdollisuuteen kieltäytyä tutkimuksesta. (Mäkelä 2010, 69; Nieminen 2010, 33.) Vaikka suostumus on ensisijaisesti saatava lapsen huoltajalta, on lapsen henkilökohtaisella suostumuksella suuri rooli esimerkiksi motivaation luomisessa (Nieminen 2010, 37). Keräsin somalinuorilta henkilökohtaiset tutkimusluvut (ks. liite 2) ennen varsinaisen haastattelun alkua. Kävin nuorten kanssa tarkasti lävitse lupien sisällön ja mahdolliset epäselvät ilmaisut. Selitin nuorille, mitä tutkimukseen suostuminen käytännössä tarkoittaa ja että haastatteluja käytetään ainoastaan kyseistä tutkimusta varten. Vanhempien ja nuorten itsensä lisäksi tutkimuslupa pyydettiin niiden koulujen rehtoreilta, joita haastateltavat nuoret käyvät.

Tutkimusaineiston luottamuksellisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan tutkijan ja haastateltavan välisiä lupauksia ja sopimuksia. Mikäli tutkija on luvannut haastateltavalle, että aineistoa käytetään ainoastaan kyseistä tutkimusta varten, ei tutkijalla ole oikeutta hyödyntää haastatteluja jatkotutkimuksien aineistona. (Kuula 2013, 88–89.) Tutkimukseni aineisto koostuu kuuden somalinuoren haastatteluista, joista kolme keräsin pro gradu -tutkielmaani varten. Kolme muuta haastattelua ovat peräisin vuoden 2015 kandidaatintutkielmastani. Aiemmin haastatelluilta somalinuorilta ei silloisten haastattelujen yhteydessä pyydetty lupaa haastattelujen käyttämiseen tulevaisuudessa mahdollisissa

jatkotutkimuksissa. Näin ollen pyysin sekä nuorilta että heidän vanhemmiltaan uudet luvat, joissa varmistettiin suostumus haastattelujen käyttöön myös pro gradu -tutkielmassani. Nuorten luvat kerättiin heidän koulupäivänsä aikana.

Tutkimuksen yleisenä lähtökohtana on tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Sen perustana toimii perustuslain turvaama itsemääräämisoikeus. (Nieminen 2010, 35.) Koulu haastattelun miljöönä saattaa aiheuttaa tarvetta vastata kysymyksiin oikein tai haastattelijan haluamalla tavalla. Somalinuoret saattoivat pitää haastatteluun osallistumista välttämättömänä, koska se tapahtuu koulun tiloissa ja on näin ollen koulun toimintaa. Haastateltaville nuorille painotettiin, että osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Lisäksi heille kerrottiin mahdollisuudesta olla osallistumatta tutkimukseen. Nuorten vastauksista ei tutkijan lisäksi saanut kukaan muu tietoa. Esimerkiksi koulun henkilökunnalla tai nuorten perheenjäsenille ei haastattelun kulusta tai sisällöstä kerrottu mitään. Tätä painotettiin jokaiselle somalinuorelle haastattelujen aikana.

Jokaisen haastatteleman nuoren suomen kielen osaaminen on sillä tasolla, että heidän kanssaan pystyi käymään hedelmällistä ja tutkimusta eteenpäin vievää keskustelua. Ennen haastateltavien valikoimista tarkistutin nuorten suomen kielen tason heidän S2-opettajallaan, millä varmistettiin, että valitut nuoret ovat soveltuvia haastateltaviksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkittävää, että somalinuoret ymmärtävät kaikki haastattelijan heille esittämät kysymykset. Pyrinkin yksinkertaistamaan kaikki kysytyt kysymykset ja käsitteet, jotta nuoret pystyisivät mahdollisimman helposti ymmärtämään käytyä keskustelua ja vastaamaan kysyttyihin kysymyksiin. Ennen haastattelutilannetta lähetin nuorille heidän S2-opettajansa välityksellä haastatteluissa käytetyn kysymysrunгон. Nuoret sekä heidän opettajansa kävivät yhdessä läpi kysymysrunгон, jotta rungossa olevat käsitteet ja kysymykset ymmärrettäisiin ennen varsinaista haastattelua. Nuorten opettajalle painotettiin, ettei rungon kysymyksiin saa antaa minkäänlaisia mallivastauksia, vaan kysymykset ja käsitteet tulee käydä läpi ainoastaan kielellisen ymmärtämisen tasolla. Ennen varsinaista haastattelua keskustelimme somalinuorten kanssa heidän koulupäivästään. Pyrin keskustelulla lieventämään nuorten mahdollista haastattelusta aiheutuvaa jännitystä ja lisäämään heidän suomen kielen sujuvuuttaan.

Kielen avulla ihminen ajattelee ja ilmaisee käsityksiään. Fenomenografinen tutkimus tarkastelee ihmistä tietoisena olentona, joka subjektiivisesti rakentaa ja muokkaa käsityksiään ilmiöistä ja pystyy kielellisesti ne ilmaisemaan. Tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa ymmärtämään tutkittavan tietoisuutta ilmiöistä. (Ahonen 1994, 121–122; Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Haastateltavat eivät pystyneet käyttämään vuorovaikutuksellisessa haastattelutilanteessa omaa äidinkieltään, somalia, vaan puhuivat S2-kieltään. Nuorten suomen kielen taitotaso ei välttämättä ollut riittävä kuvaamaan kattavasti käsityksiään kysytystä aiheesta tai ilmiöstä. Oman äidinkielen käyttö olisi

mahdollistanut käsitysten laajemman ilmaisemisen. Yksi vaihtoehto olisi ollut toteuttaa haastattelut tulkin avulla. Resurssien puutteiden vuoksi tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista. Uskon kuitenkin, että nuoret pystyivät ilmaisemaan pääpiirteisesti käsityksiään ja tuomaan esille omaan hyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Pyrin edistämään käsitysten esille nousemista kysymällä tarkentavia kysymyksiä ja varmistamalla nuorilta, tarkoittivatko he juuri tiettyä käsitystä tai termiä.

Loin somalinuorille pseudonyymit eli peitenimet tutkimukseni litterointivaiheessa varmistakseni haastateltavien nuorten anonymiteetin. Tutkittavien henkilöiden erisnimien anonymisoinnissa pseudonyymi on parempi vaihtoehto kuin nimen kokonaan poistaminen tai korvaaminen esimerkiksi kirjaimella tai sanalla. Jos useat haastateltavat on merkitty esimerkiksi sanoilla [nainen] ja [mies], vaikuttaa tämä aineiston koherenssiin. Aineiston koherenssin heiketessä sen ymmärrettävyys ja selkeys kärsivät. (Kuula 2006, 215.) Vaikka pyrin varmistamaan haastateltavieni anonymiteetin koko tutkimukseni ajan, päätin kuitenkin käyttää tutkimuksessani haastatteluista esiin nostettuja suoria lainauksia. Suorat lainaukset raportointivaiheessa lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Suorista lainauksista ei pysty tunnistamaan haastateltavia, sillä kaikkien somalinuorten suomen kieli on melko samantasoista, eikä lainauksissa ole käytetty tunnistamisen mahdollistavia yksityiskohtia. Lisäksi olen muuttanut tuloksien eräissä aineisto-otteissa esille nousseet oppilaiden ja opettajien nimet. Niin ikään esimerkiksi eri urheilukenttien ja koulujen nimet on yksinkertaistettu, niin että niiden erisnimet on jätetty aineisto-otteista pois. Edeltävillä keinoilla pyrin lisäämään haastateltavien somalinuorten sekä paikkakunnan anonymiteettia. Muun ohella aineisto-otteet on kirjoitettu auki ilman, että niiden kielellisiä virheitä olisi korjattu. Pyrin näin tekemään läpinäkyväksi somalinuorten suomen kielen osaamisen tason.

Fenomenografian päämääränä on selvittää haastateltavan asenteita ja käsityksiä valittua ilmiötä kohtaan. Tavoitteeseen pyritään esittämällä haastateltavalle erilaisia kysymyksiä. Keskeistä on ymmärtää ”mitä” ja ”miksi” kysymysten ero. On pyrittävä ”mitä” kysymyksistä kohti ”miksi” kysymyksiä. Esimerkiksi ”mitä teit?” on pyrittävä korvattava kysymyksellä ”miksi teit?” kysymyksellä. Opettelu pois ”mitä” kysymyksistä on haastavaa, sillä tavallisesti haastattelijat pitävät ”mitä” kysymyksiä turvallisempana ja miellyttävämpänä vaihtoehtona. (Åkerlind 2005b, 65–66.) Kun tarkastelin tutkimusrunkoani jälkeinpäin, huomasin sen koostuvan pääsääntöisesti millainen-, missä-, mikä-, mitä- ja kuka-kysymyksistä. ”Miksi” kysymyksiä ei esiintynyt ollenkaan. Varsinaisissa haastatteluissa ”miksi” kysymyksiä esiintyi kuitenkin suhteellisen paljon. Ne syvensivät tietyn ilmiön, teeman tai yksittäisen hyvinvoinnin tekijän käsittelyä. Jälkeinpäin ajateltuna ”miksi” kysymyksiä olisi pitänyt liittää jo itse haastattelurunkoon, mikä olisi tehnyt haastattelusta alusta lähtien syvällisempää.

7.3 *Jatkotutkimusehdotukset*

Tutkimukseni antoi kuvan siitä, millaisia käsityksiä kuudella haastattelemallani somalinuorella oli henkilökohtaisesta hyvinvoinnistaan. Lisäksi keskiössä oli hyvinvoinnin tekijöiden vaikutus akkulturaatioon. Niin ikään hyvinvoinnin tekijöistä sosiaaliset toimijat on nostettu pohdintaosiossa merkityksellisimpään asemaan. Haastattelemani somalinuoret olivat kaikki asuneet Suomessa 3–4 vuoden ajan. Olisi antoisaa vertailla heidän käsityksiään henkilökohtaisesta hyvinvoinnista ja sen vaikutuksesta akkulturaatiokehitykseen esimerkiksi sellaisten nuorten käsityksiin, jotka ovat asuneet Suomessa jo lähemmäs kymmenen vuoden ajan. Näin voitaisiin tutkia lasten ja nuorten uuteen kotimaahan sopeutumista pidemmällä aikavälillä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, pysyvätkö maahanmuuttajanuorten akkulturaatioasenteet vuosien aikana samoina vai vaihtuvatko ne lasten ja nuorten kasvaessa. Jos akkulturaatioasenteet muuttuvat nuorten kehittyessä, olisi kiinnostavaa pohtia, mitkä asiat vaikuttavat tähän muutokseen, ja miten akkulturaatioasennetta saataisiin muutettua positiivisempaan suuntaan. Olisiko esimerkiksi kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö avaimena maahanmuuttajalasten ja -nuorten sopeutumiseen uuteen kotimaahansa? Näiden kahden toimijan toimiva suhde voisi kenties edesauttaa onnistunutta integraatiota.

Somalinuorten käsitys kotimaasta antoi myös ideoita mahdollisten jatkotutkimusten varalle. Olisi mielenkiintoista tutkia nuorten kokemuksia ja käsityksiä kotimaastaan. Mitä he esimerkiksi muistavat kotimaastaan, ja millaisia mahdollisia traumaattisia kokemuksia he ovat kokeneet? Olisi myös yhteiskunnallisesti tärkeää tutkia, miten nämä kotimaassa koetut tapahtumat mahdollisesti vaikuttavat heidän toimintakykyynsä ja elämäänsä uudessa asuinmaassa. Tietämällä, mitä somalinuoret ovat kotimaassaan kokeneet, voisimme auttaa heitä toipumaan traumaattisista kokemuksistaan ja voimaan paremmin. Historian ja taustojen tunteminen olisi hyödyllistä myös valtaväestön edustajille, sillä nyt ja tulevaisuudessa on yhteiskunnallisesti merkittävää luoda ymmärrystä eri etnisten ryhmien välille. Maahanmuutto ja monikulttuurisuus ovat nykypäivää, ja uusia maahanmuuttajia sekä kansalaisuuksia saapuu Suomeen jatkuvasti lisää.

Eri etnisistä taustoista lähtöisin olevien maahanmuuttajalasten ja -nuorten tutkiminen antaisi todennäköisesti syvempää ja yleisempää tietoa hyvinvoinnin tekijöistä ja niiden vaikutuksesta akkulturaatiokehitykseen. Ymmärtämällä eri etnisistä taustoista lähtöisin olevia lapsia ja -nuoria pystyisimme tehokkaammin hyödyntämään yhteiskunnan resursseja heidän hyvinvointinsa edistämiseen. Oman tutkimukseni kannalta oli hedelmällisintä perehtyä yhden etnisen ryhmän nuoriin ja heidän hyvinvointiinsa, mutta laajemmissa ja pitkäkestoisimmissa tutkimuksissa olisi tarkoituksenmukaista keskittyä eri etnisten ryhmien tutkimiseen.

LÄHTEET

- Aaltola, E. 2014. Empatia ja moraalinen toimijuus. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) Hyvän elämän sosiaalipsykologia. Toimijuus, tunteet ja hyvinvointi. Kuopio: Unipress, 19–36.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat: matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2002. The generation in-between: somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education* 13 (3), 275–290.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Hakapaino, 45–65.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Allardt, E. 2000. Hyvinvoinnintutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa E. Nurminen (toim.) Sosiaalipolitiikan uudet avaukset. 2. painos. Helsinki: Palmenia-kustannus, 16–29.
- Asworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the "world" of phenomenography. *Scandinavian Journal of Education Research* 42 (4), 415–431.
- Asworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25 (3), 295–308.
- Beitin, B. K. 2012. Interview and sampling: how many and whom? Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.) *The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft*. 2. painos. Los Angeles: SAGE Publications, 243–253.
- Berry, J. W. 1980. Acculturation as varieties of adaptation. Teoksessa A. Padilla (toim.) *Acculturation: theory, models and some new findings*. Boulder: Westview Press, 9–25.
- Berry, J. W. 2005. Acculturation: Living succesfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations* 29 (6), 697–712.

- Berry, J. W. 2008. Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (4), 328–336.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. 2006. Immigration youth: Acculturation, identity and adaption. *Applied Psychology: An International Review* 55 (3), 303–332.
- Bigelow, M. 2010a. Multilingualism and multiliteracy among somali adolescent girls. Teoksessa M. Bigelow (toim.) *Mogadishu on the Mississippi: language, racialized identity and educational in a New Land*. University of Michigan: Wiley-Blackwell, 59–91.
- Bigelow, M. 2010b. The co-construction of racialized identity among somali youth. Teoksessa M. Bigelow (toim.) *Mogadishu on the Mississippi: language, racialized identity and educational in a New Land*. University of Michigan: Wiley-Blackwell, 93–118.
- Bowden, J. 1995. Phenomenographic research: some methodological issues. *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 144–155.
- Bowden, J. 2005. Reflection on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 11–31.
- Bowden, J., Green, P., Barnacle, R., Cherry, N. & Usher, R. 2005. Academics' ways of understanding success in research activities. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 128–144.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castaneda, A. E., Rask, S., Koponen, P., Mölsä, M. & Koskinen, S. 2012. Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi. Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurditaustaisista Suomessa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen raportti 61/2012.
- Cherry, N. 2005. Phenomenography as seen by an action researcher. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 56–62.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. 2007. Predicting second language academic success in English using the prism model. Teoksessa J. Cummins & C. Davison (toim.) *International Handbook of English language teaching*. Osa 1. New York: Springer, 333–348.
- Creswell, J. W. 2014. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Dall'Alba, G. 1994. Reflections on phenomenography. Introduction to part IV. *Nordisk Pedagogik* 14 (2), 66–70.
- Del Pilar, J. A. & Udasco, J. O. 2004. Deculturation: Its lack of validity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 10 (2), 169–176.

- Ellis, B. H., MacDonald, H. Z., Klunk-Gillis, J., Lincoln, A., Strunin L. & Howard, J. C. 2010. Discrimination and mental health among somali refugee adolescents: the role of acculturation and gender. *Journal of Orthopsychiatry* 80 (4), 564–575.
- Engeström, Y. 1986. The concept of content in phenomenography and dialectics. Teoksessa P. D. Ashworth, A. Giorgi & A. J. J. Koning (toim.) *Qualitative research in psychology. Proceedings of the international association for qualitative research in social science*. Pittsburgh: Duquesne University press, 47–75.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint, 9–30.
- Furseth, I. & Repstad, P. 2006. *An introduction to the sociology of religion. Classical and contemporary perspectives*. Hants: Ashgate.
- Graves, T. 1967. Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology* 23 (4), 337–350.
- Green, P. 2005. A rigorous journey into phenomenography: from a naturalistic inquirer viewpoint. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 32–46.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. *Doing research with children*. 2. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–31.
- Harinen, P. 2005. Mitähän tekis? Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen -tutkimushankkeen väliraportti. Verkkojulkaisu. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/mitahantekis.pdf> Viitattu 30.12.2016.
- Hasselgren, B. 1996. Tytti Soila and the phenomenographic approach. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 67–82.
- Hernandez, D. J., Denton, N. A. & Macartney, S. E. 2008. Children in immigrant families: Looking to America’s future. *Society for Research in Child Development* 22 (3), 3–13.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hobfoll, S. E. 1988. *The ecology of stress*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. *The active interview*. Thousand Oaks: SAGE.
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E. N. & White, E. 2011. Migrant integration policy index III.
www.cidob.org/en/content/download/26370/320276/file/MIPEXIII_2011.pdf Viitattu 30.12.2016.
- Hurren, L. B. 2006. Humor in school is serious business. *International Journal of Learning* 12 (6), 79–83.
- Huttunen, L. 2009. Mikä ihmeen maahanmuuttaja? Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.) *En ole rasisti, mutta...Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino & Nuorisotutkimusverkosto, 117–122.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Immonen-Oikkonen P. & Leino, A. 2010. *Monikulttuurinen yhteistyö*. Sastamala: Opetushallitus.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Solheim, E. 2009. To identify or not to identify? National disidentification as an alternative reaction to perceived ethnic discrimination. *Applied Psychology* 58 (1), 105–128.
- Kautto, V. 2009. Oot sä mun kaa? Ystävyys monikulttuuristen nuoren arjessa. Teoksessa P. Hارين, V. Honkasalo, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 62–75.
- Kilpi-Jakonen, E. 2012. Does finnish educational equality extend to children of immigrants? Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources. *Nordic Journal of Migration research* 2 (2), 167–181.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muutto-liike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 21–50.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 9–27.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: a comparative study of adolescents from different cultural backgrounds. *Journal of Adolescent Research* 15 (4), 446–469.

Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Tampere: Tammer-Paino.

Litmala, M. & Lohiniva-Kerkelä, M. 2005. Nuorten oikeudet. Helsinki: Edita Publishing.

Martikainen, T. 2015. Uskonto suomalaisessa maahanmuuttotutkimuksessa. Teoksessa R. Hämäläinen & H. Pesonen (toim.) Kohtaamisia. Kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta. Helsingin yliopisto: Uskontotieteen laitos, 82–93.

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Hakapaino.

Marton, F. 1981. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.

Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning. III: Experience and conceptualisation. University of Göteborg. Department of Education 8.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161.

Marton, F. 1992. Phenomenography and ”the art of teaching all things to all men”. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 5 (3), 253–267.

Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 163–187.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 335–348.

Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review* 50 (4), 370–396.

Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publisher.

Maslow, A. H. 1970. *Motivation and personality*. 3. painos. New York: Harper & Row Publisher.

Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.

Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy.

Moisio, P., Karvonen, S., Simpura, H. & Heikkilä, M. 2008. *Suomalaisten hyvinvointi*. Helsinki: Stakes.

Mubarak, Y. M., Nilsson, E. & Saxén, N. 2015. *Suomen somalit*. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I. 2014. Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 247–261.

Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskeva eettinen ennakkokäsittely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 67–88.

Mölsä, M., Hjelde, K. & Tiilikainen, M. 2010. Changing conceptions of mental distress among somalis in Finland. *Transcultural Psychiatry* 47 (2), 276–300.

Niemelä, H. 2003. Erottautumista ja ystävyyttä. Somalialaistytöjen käsityksiä ja kokemuksia suomalaisista tytöistä. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 91–121.

Nieminen, L. 2009. Lapset tutkimuskohteena: Kuka päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen? *Lakimies* 107 (2), 226–253.

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 25–42.

Niemistö, T. 2002. Tanja, maahanmuuttaja. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Keuruu: PS-kustannus, 100–112.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Opetusministeriön asetus 1777/2009. Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romaninkielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista. Helsinki. Opetusministeriö 29.12.2009.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.

Paavola, H., Dervin, F. & Talib, M. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta. Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 44 (3), 241–244.

Pang, M. F. 2003. Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 145–156.

Pang, M. F. 2016. Revisiting the idea of ”critical aspects”. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60 (3), 323–336.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE.

- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods. 4. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Hakapaino, 66–83.
- Perusopetusasetus. 852/1998. Helsinki. Opetusministeriö. 20.11.1998.
- Perusopetuslaki. 628/1998. Helsinki. Opetusministeriö. 21.8.1998.
- Phinney, J. S. & Vedder, P. 2006. Family relationship values of adolescents and parents: Intergenerational discrepancies and adaptation. Teoksessa J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (toim.) Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity and adaptation across national contexts. Lontoo: Lawrence Erlbaum, 167–184.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. & Liebkind, K. 2006. The acculturation experience: Attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. Teoksessa J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (toim.) Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity and adaptation across national contexts. Lontoo: Lawrence Erlbaum, 71–116.
- Rask, S., Castaneda, A. E., Koponen, P., Sainio, P., Stenholm, S., Suvisaari, J., Juntunen, T., Halla, T., Härkänen, T. & Koskinen, S. 2015. The association between mental health symptoms and mobility limitation among Russian, Somali and Kurdish migrants: a population based study. BMC Public Health 15 (275), 1–14.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteissa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 64–90.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. 1936. Memorandum for the study of acculturation. American Anthropologist 38 (1), 149–152.
- Robertson, F. 2009. Maslow's hierarchy of needs. Teoksessa M. Wright (toim.) Gower handbook of internal communication. Farnham: Gower, 119–124.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Kasvatustieteen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1615.
- Rossi, L. 2003. Muistitieto haastattelemalla. Turku: Turun yliopisto.
- Rudman, F. 2003. Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration and marginalization. Review of General Psychology 7 (1), 3–37.
- Rudman, F. 2009. Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. International Journal of Intercultural Relations 33 (2), 106–123.
- Ruohonen, M. 2015. Hyvinvoinnin lähteillä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 299. Suomen Mielenterveysseura.

http://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/hyvinvoinninlahteilla_final_kevut.pdf Viitattu 30.12.2016.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2010. Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: SKS & Nuorisotutkimusverkosto, 175–192.

Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Sam, D. L. 2006. Acculturation of immigrant children and women. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) The Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 403–418.

Sam, D. L. & Berry, J. W. 2010. Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science* 5 (4), 472–481.

Sameroff, A. 2010. Unified theory of development: A dialectic of nature and nurture. *Child Development* 81 (1), 6–22.

Sameroff, A. 2014. A dialectic integration of development for the study of psychopathology. Teoksessa M. Lewis & K. D. Rudolph (toim.) Handbook of developmental psychopathology. New York: Springer, 25–43.

Schwartz, S. J. & Zamboanga, B. L. 2008. Testing Berry's model of acculturation: a confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 14 (4), 275–285.

Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. & Szapocznik, J. 2010. Rethinking the concept of acculturation. *The American Psychologist* 65 (4), 237–251.

Shepard, R. M. 2008. Cultural adaption of somali refugee youth. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.

Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turku: Painosalama Oy.

Svensson, L. 1997. Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development* 16 (2), 159–171.

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen kouluissa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.

Talib, M-T. 2005. Arjen eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

- Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Painosalama Oy.
- Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.
- Tay, L. & Diener, E. 2011. Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology* 101 (2), 354–365.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Sannimo, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola. (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Hakapaino 85–109.
- Tiilikainen, M. 2003. *Arjen Islam. Somalinaisten elämää Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus. 2015. Joka kymmenes 22–44-vuotias on ulkomaalaistaustainen. http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tie_001_fi.html Viitattu 30.12.2016.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. 2000. Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development* 19 (2), 155–168.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2013. *Maahanmuuttajabarometri 2012. TEM Raportteja 11/2013*.
- Törrönen, M. 2001. Eri-ikäiset ja -arvoiset lapset. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi: Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa lapset, 58–84.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1992. *Phenomenological features of phenomenography*. Göteborg: University of Göteborg, Department of Education and Educational Research.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 103–128.
- Unger, J. B., Gallaher, P., Shakib, S., Ritt-Olson, A., Palmer, P. H. & Johnson, C. A. 2002. The AHIMSA acculturation scale: a new measure of acculturation for adolescents in a multicultural society. *Journal of Early Adolescence* 22 (3), 225–251.
- Uusikylä, K. 2007. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vedder, P. H. & Horenczyk, G. 2006. Acculturation and the school. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 419–438.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44.

Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish national core curriculum: structure and development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 83–96.

Wikström, K., Haikkola, L. & Laatikainen, T. 2014. Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista. Työpaperi 17/2014. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116199/URN_ISBN_978-952-302-212-6.pdf?sequence=1 Viitattu 30.12.2016.

Yhdistyneet kansakunnat. 1989. Yleissopimus lasten oikeuksista.
<http://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060> Viitattu 30.12.2016.

Åkerlind, G. 2005a. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 321–334.

Åkerlind, G. 2005b. Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: University Press, 63–73.

Åkerlind, G. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13 (6), 633–644.

Åkerlind, G. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 31 (1), 115–127.

Åkerlind, G., Bowden, J. & Green, P. 2005. Learning to do phenomenography: A reflective discussion. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: University Press, 74–100.

Haastattelurunko

1. Haastateltavien taustatiedot

- Ikäsi?
- Millä luokalla olet?
- Kuinka kauan olet asunut Suomessa?
- Mikä on sinun syntymämaasi?
- Oletko asunut myös muissa maissa?
- Ketä perheeseesi kuuluu?
- Onko sinulla sukulaisia Suomessa tai kotimaassasi?
- Millä uskonnon tunneilla käy?

2. Koulu- ja vapaapäivä

- Kuivaile aivan tavallista koulupäivääsi täällä Suomessa.
- Millainen on oikein onnistunut ja mukava koulupäivä? Mitä siihen kuuluu? Mitä tapahtuu? Mitä teet?
- Miten koulupäiväsi eroaa vapaapäivästäsi? Mitä siihen kuuluu? Mitä tapahtuu? Mitä teet?
- Mikä vapaapäivästäsi tekee onnistuneen ja mukavan?

3. Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren kokema tuki

- Missä asioissa tarvitset apua ja tukea? Koulu ja koti
- Milloin ja missä tarvitset apua?
- Kuka tai mikä sinua tukee ja auttaa?
- Mistä saat apua asioihin, jotka askarruttavat sinua?
- Mitkä asiat luovat sinulle tukea ja turvallisuuden tunnetta?

4. Oman onnellisuuden ja hyvänolon käsittäminen

- Mitkä asiat tekevät sinut onnelliseksi?
- Mitkä asiat saavat sinut hyvälle mielelle? Jos on ollut paha päivä mikä auttaa?
- Mitkä asiat ovat sinulle elämässä tärkeitä?
- Mitä itsellesi mieluisia asioita haluaisit lisää elämääsi? Mikä lisäisi onnellisuuttasi?
- Mitkä asiat tekevät sinut surulliseksi?
- Mikä silloin auttaa?

Nuorten haastattelulupa

Opiskelen Tampereella luokanopettajaksi. Pyydän, että saisin käyttää teidän vuonna 2015 kerättyjä haastattelujanne pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia maahanmuuttaja lasten ja nuorten omia käsityksiä heidän tukiverkostostaan. Tutkijana tulen pitämään huolen siitä, että haastateltavia henkilöitä ei voida tunnistaa tutkimuksestani.

09.05.2016

Marika Mattsson
040 701 0365
mattsson.marika.i@student.uta.fi

Haastattelulupa

Suostun osallistumaan haastatteluun yllämainituilla ehdoilla.

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Vanhempien tutkimuslupa

Tutkimuslupa/ Studypermission

Opiskelen Tampereella luokanopettajaksi. Pyydän, että saisin haastatella teidän lastanne pro gradu - tutkielmaani varten. Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia maahanmuuttajanuorten omia käsityksiä heidän tukiverkostostaan. Tutkijana tulen pitämään huolen siitä, että haastateltavia henkilöitä ei voi tunnistaa tutkimuksestani.

I study in University of Tampere. I will be a classteacher. Can I interview your child for my essey? I'm going to study young immigrant`s support network in Finland. I will make sure that your child can`t be recognized of my work.

20.04.2016

Marika Mattsson
040 701 0365
mattsson.marika.i@student.uta.fi

Haastattelulupa/ Permission

Lapseni saa osallistua haastatteluun yllämainituilla ehdoilla.
My child can participate on the study.

Haastateltavan lapsen nimi
Child`s name

Vanhemman allekirjoitus
Parent`s signature

Vanhemman nimenselvennys
Parent`s name